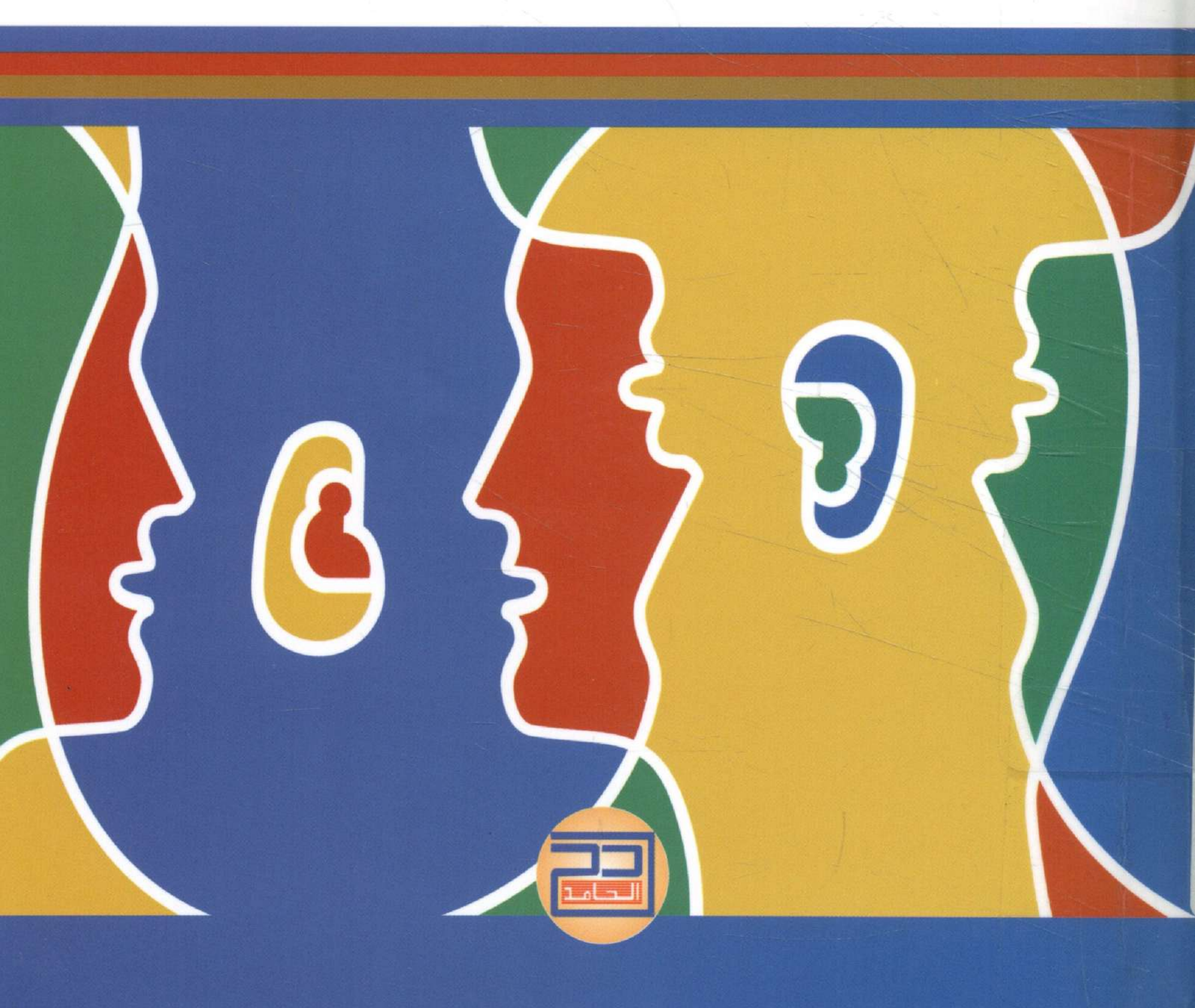
رؤية جديدة
في تعليم الترجمة

محمد امطوش





لتحميل المزيد من الكتب
تفضلوا بزيارة موقعنا

www.books4arab.me



رؤية جديدة

في تعليم الترجمة



رؤية جديدة
في تعليم الترجمة

رؤية جديدة
في تعليم الترجمة

تأليف

امطوش محمد

مجمع الابحاث في الترجمة والتثاقف

تعليم الترجمة النشيط

ألفارو إيشيفيري

من أبحاث جامعات مونريال



محفوظة
جميع الحقوق

رقم التصنيف : 408.02
المؤلف ومن هو في حكمه : محمد، اطوش
عنوان الكتاب : رؤية جديدة في تعليم الترجمة.
رقم الإيداع : 2014/6/2720
الواصفات : /الترجمة//الترجمانون/
بيانات الناشر : عمان – دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع
يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبّر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.
(ردمك) ISBN 978-9957-32-869-6

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية.

لا يجوز نشر او اقتباس أي جزء من هذا الكتاب، أو اختزان مادته بطريقة الاسترجاع، أو نقله على أي وجه، او بأي طريقة اكانت إليكترونية، ام ميكانيكية، ام بالتصوير، أم التسجيل، ام بخلاف ذلك، دون الحصول على إذن الناشر الخطي، وبخلاف ذلك يتعرض الفاعل للملاحقة القانونية.

الطبعة الأولى 2015-1436هـ



دار الحامد للنشر والتوزيع
الأردن - عمان - شفا بدران - شارع العرب مقابل جامعة العلوم التطبيقية
هاتف: 5231081 6 962+ فاكس: 5235594 6 962+
ص.ب . (366) الرمز البريدي: (11941) عمان – الأردن
www.daralhamed.net
E-mail : daralhamed@yahoo.com

المحتويات

الفصل السابع

تمهيد

هذا العمل هو بحث في تعليمية الترجمة ويهدف أساسا إلى إبراز من جهة أن الترجمة هي نشاط ما فوق إدراكي، ومن جهة أخرى أن الاخذ بعين الاعتبار بالعوامل الما فوق إدراكية في الترجمة وتعلمها قد يجعل من المتعلمين فعاليات أساسية في تكوينهم.

وبداية سنسلط الضوء على أن تكوين المهنيين تركز أساسا على الجوانب الإدراكية في الترجمة. وهو ما ساهم، زيادة، في استمرار الاستعانة بمناهج التعليم التي في نظر الخبراء غير ملائمة. ونفسر نقص الابتكار هذا بعد تحليل عوامل داخلية وخارجية تدخل في "الترجمية[1]". ثم فحصنا مقاربات تعليم الترجمة: – المقاربة بهدف التعلم (دوليلDelisle 1980) – والمقاربة الاجتماعية البنائية (كيراليKiraly 2000) وهي تؤكد أن إنتاج المعارف حول تعليم الترجمة يشجع لما تستلهم وتنهل المقترحات التعليمية من المعارف في علوم التربية ويتم تصورها انطلاقا من النظريات المعروفة في التعلم. وبهذه الطريقة فإن هذه الاعمال تسلط الضوء على أهمية خلق رابط متعدد التخصصات بين الترجمية وعلوم التربية وتؤكد أنه قبل الطموح إلى تعليم الترجمة يستحسن *تعلم حول التعلم* عموما.

إن الأخذ بعين الاعتبار بالبعد *الما فوق إدراكي*" في الترجمة يوفر مسلكا إلى بناء هذا الرابط المتعدد التخصصات. وتعني الما فوق إدراكية شيئا شبيها بما يمتلك شخص ما عن مساراته الإدراكية، وتحكمه في هذه المسارات نفسها يسمح للترجمية بالاستفادة من تقليد في البحث طويل وقديم غني بمناهجه ونظرياته ومعطياته. إن الاخذ بعين الاعتبار بالجوانب الما فوق إدراكية في الترجمة في قاعة الدرس، يجب

[1] الترجمي هنا هو من يهتم بقضايا الترجمة تعليما وتنظيرا مقابل الترجمة التي هي تطبيق عملي.

أيضا أن يسمح للمتعلمين بتخطيط وتنظيم وتقييم أحسن لمسارهم في التكوين المهني وتطوير كفاءاتهم الترجمية.

وأخيرا بواسطة بحث ميداني شامل، جردنا وحصرنا 10 عوامل غير إدراكية تسهل إدماج المتدرب في أماكن العمل. وظهر لنا أن العلاقات الشخصية والتقييم الذاتي والتكيف والأصالة والتسيير الذاتي، بأنها العوامل الخمسة غير الإدراكية الأهم. ونتائج هذه الأبحاث تؤكد وجود عوامل أساسية لم تؤخذ بعين الاعتبار في تعليم الترجمة المركز أساسا وحصرا على الجوانب الإدراكية. وأخذا بعين الاعتبار بالطبيعة الما فوق إدراكية للترجمة فإن دراستنا توحي أن مزايا دورات التدريب كصيغة تعليمية تكمن في مكانة العلاقات الشخصية، زيادة إلى ذلك أنشطة التقييم الذاتية وإنجاز أنشطة أصيلة والقيمة المكونة للفعل العكسي النابعة من ممارسات المراجعة وتحسيس المتدرب بالمسؤوليات في مواجهة أنشطة التعلم. وتوحي نتائج هذا البحث بأن بناء المتدرب لصورة عن ذاته كمتعلم ومترجم الغد لم يشجع في سياقات التكوين التقليدي التي لا تشجع العلاقات الشخصية في سياقات التعلم.

المقدمة

موضع هذا البحث هو مكانة التعليمية في تكوين مهنيي الترجمة. والتعليمية حسب التعريف الذي اقترحه فيليب ميريو Meirieu[1]، تعني جهد التفكير وإنجاز نشاط تربوي. وسنركز أساسا على الجزء الأول من التعريف، يعني فكرة التفكير في النشاط التربوي. وسنجري تحليلاتنا باستقلالية عن توليفات اللغات وعن أحسن طرق الترجمة. ولا نقترح هنا تمارين تطبيقية في قاعة درس. ونبدأ من منطلق أن تعلم تخصص، مهما كان، يجب أن ينبني على فهم جيد لكيفية تعلم البشر. يعني أن كل جهد لتنظيم تعلم الترجمة يجب أن يبدأ مما نعرفه حول التعلم البشري. هذا العمل يشكل القاعدة النظرية لأبحاث قادمة ستترجم اقتراحنا النظري إلى أفعال ملموسة في قاعات الدرس.

اهتمامنا ينصب بالخصوص على تكوين اللغويين المكلفين بالتواصل البي- لغوي والبي- ثقافي بواسطة ترجمة النصوص العملية (دوليل 1980) أو الإخبارية (جيلGile 2005). والأغلبية الساحقة من المكونين في برامج جامعية ليسوا بمترجمين أدبيين، ولم تتبوأ اليوم الترجمة مكانة مهمة في حضن صناعات اللغات بفضل الترجمة الأدبية. غير أننا نتفق مع انطوان بيرمان Berman لما يؤكد على أن التكوين في الترجمة الأدبية وفي الترجمة العلمية هي مهمة أوكلها المجتمع إلى الجامعات منذ أن أصبحت الترجمة حقيقة تُعلَّم:

... لأول مرة في التاريخ، الترجمة (بكل أجناسها) أصبحت حقيقة تعلم رسميا، يعني دخلت الفضاء الجامعي المعتبر كمحل أولي (وإن لم يكن الوحيد) لنقل المعرفة، والخبرة والتجارب المهنية. وأصبح من مهمات الجامعة تدبير في أن واحد تعليم الترجمة النصوص المتخصصة وتعليم ترجمة الأعمال يعني تحمل عبء في

---

(1) لن نكتب أسماء الأعلام الأجنبية بحروف لا تينية إلا نادرا نظرا لكون أغلبها معروف وأغلب الأسماء وردت في قائمة المراجع وهي غير كثيرة.

نفس الوقت دور المشجع على التواصل وحافظ والساهر على التقليدية (بيرمان 1991: 15).

إن تكوين مهنيي الترجمة يجب أن يربط، في نفس الوقت، المعارف التي أنتجها الترجميون وتجربة الممارسين الذي عرفوا دوما كيف يلبون رغبات المجتمع في التواصل البي- لساني والبي- ثقافي. إلا أن الدراسة الحالية ستركز على أهمية إنعاش النقاش حول الصيغ التعليمية التي يستعملها المدرسون في الدروس العملية للترجمة، خصوصا فيما يمس التفاعلات بين المتعلمين والمدرسين. وتحليلنا يهدف إلى إبراز أن تعليم الترجمة يفضل منذ مدة بعيدة (طالت) العوامل الإدراكية (للمعارف). إلا أن العوامل غير الإدراكية تلعب دورا أساسيا سواء في التعلم أو في الممارسة. إن الأخذ بعين الاعتبار بهذه العوامل هي طريقة تثري الترجمية وتثري المعارف المنتجة في علوم التربية.

وكما يؤكد بيرمان عام 1991 في الشاهد عاليه، أصبحت الترجمة حقيقة تُعلم. وهذا بفضل الذين جعلوا من الترجمة مجالا دراسة وأنتجوا المعارف لتعلمها. والمعارف التي يتحدث عنها بيرمان هي التي حصلت على طابع علمي والتي يعترف بها كصحيحة وسط الجامعيين. ولتضمن في تعليم يجب أن يمكن تمثيل هذه المعارف رمزيا ثم تاليا أن تكون صالحة لتفاعل خاص بفعل التعلم، أي التعلم والتعليم.

وإذا كان يمكن اليوم التأكيد على كيف أن الترجمية تشيد خطابا علميا حول ظاهرة الترجمة، فليس الأمر كذلك فيما يخص تعلم الترجمة. ورغم الغياب النسبي لهذا الخطاب فإن ذلك لم يمنع الجامعات منذ نصف قرن من تكوين مترجمين مهنيين أكفاء. بالتأكيد سنفحص النقاط القوية والضعيفة في هذا التعليم ليس فحسب بغية إعداد المستقبل، مع الاحتفاظ في الذهن بأن الأحسن هو دائما ممكن. وهذا هو هدف بحثنا الذي يحيل في جزء كبير منه على الواقع الكندي.

وفيما يخص الخطاب حول تكوين المترجمين فهو خطاب تطغى عليه تصورات وتجارب المدرسين الشخصية. وروبرت مايورال (2005: 5) يؤكد بأن المعارف حول تعليم الترجمة لم تكن مشتركة بشكل كاف وسط جماعة المترجمين ليمكن ذلك من بناء تعليمية حقة. وبالضبط فإن نقص انتشار وشيوع هذه المعارف هو الذي يعطي لتعليم الترجمة طابعا جد شخصي.

تصورات التعليم:

كما سنرى في الفصل الثاني أن عددا من المدربين بل والترجميين يرفض أن يرى في تكوين مهنيي الترجمة تحديا تعليميا. وهو علاوة تحد من نفس المستوى ما يعاين لباقي المهنيين. إذ يكتفي -لانعدام تكوين أساسي في الترجمة- المشرفون على الدروس العملية في الترجمة بتكرار ما عاينوه أو ما يرونه، ولا اختيار آخر لهم. ومن النافع لتعليم الترجمة أن يستقي المدرس من المعارف التي تنتجها علوم التربية من أجل تحسين الوضع. وفيليب ميريو (2001) وهو متخصص في إصلاح النظام التربوي الفرنسي يميز ثلاثة أنواع مدرسين: الشيخ والمكتبي والرفيق.

فالشيخ له تصور تقليدي في التعليم. يمتلك الحقيقة والعلم وإذا السلطة. هو أستاذ يتوجه إلى جمهور واسع من المتتبعين يستمعون إليه بعناية. وحسب فعاليته في نقل المعارف فإن المتعلم سيمتلكها. إلا أن السؤال: هو ما هو مقدار التعلم الذي يبلغه المتعلم. ذلكم هو السؤال الكبير في التعليمية. إن النقد الشائع لتعليم الشيخ ينصب على الارتباط والتبعية التي يخلقها عند المتعلمين. تبعية تجعل من تصور التعليم هذا مناسبا أقل فأقل للمجتمعات المعاصرة. وبالفعل فإن هذه تتطلب مهنيين مستقلين ذاتيا لهم قدرة كبيرة على التكيف مع أوساط عمل دائمة التحول، مهنيون قادرون على تحسين معارفهم بالتعامل مباشرة مع المعرفة دون حاجة إلى وسيط مع أقلمة معارفهم اجتماعيا لتغدو مشتركة ومعترف بها كحقيقة صحيحة وسط مختلف جماعات الممارسين.

أما المدرس المكتبي فيقدم نفسه إلى المتعلمين كممتلك لكل المعارف. ودوره هو توجيه المتعلم ليكتشف هذا بنفسه. ويعاب على المكتبي القلق والحيرة التي يخلقها عند المتعلم، الذي يتوجب عليه مواجهة كم كبير من المعارف المتراكمة في المكتبات. ودون صوت الاستاذ الذي يشير له إلى الحقيقة فإن المتعلم يتيه. لكونه غير متيقن أبدا ببلوغه ما يجب أن يتعلمه. وهذا اليقين في تعلمه يحرز عليه المتعلم بواسطة تفاعل مع الآخر، زملاؤه أو مدربوه.

والنوع الثالث من الاساتذة حدده ميريو كمرافق. الاستاذ المرافق لا يتوقف في التفسيرات المجردة. وهدف تعليمه هو توجيه المتعلمين نحو المعرفة التي يمكن أن يطبقوها مباشرة بأنفسهم. صورة الأستاذ المرافق ترتبط مباشرة بفكرة التعلم النشيط والمشخص، وهي فكرة قديمة. وتظهر حدود هذا النوع من التعليم لما يواجه طلبات المجتمع من حيث الزمن والفعالية. وليصل المتعلم مستوى الأستاذ يتوجب إعطاؤه إمكانية استعمال الموارد اللازمة من زمن وتجهيز.

هذه التصورات الثلاث للأستاذ تتعايش في الوسط الجامعي. تتعايش لأن النظام الجامعي يسمح للمدرسين باختيار أحسن طريقة لتعليم ونقل المعارف. وفي الترجمة فإن منوال المدرب هو بالأحرى منوال المدرب الحرفي. ويصف موريس تارديف Tardif (2004) المدرس الحرفي والذي يعارضه بالمدرس الخبير ويقارن الكاتب تصوري التعليم تبعا لخمس معايير. لن نذكر هنا منها إلا واحدة، نرفقها بجدول ملخص وضعه الكاتب. فالمدرس الحرفي يتفاعل تبعا للعادات والحلول المجربة الخاصة بالميدان.

وبالفعل الحرفي يعمل غالبا وحده (وطبعا هذا ما يميزه عن العامل في المعمل)؛ وينتمي مع ذلك إلى مهنة وتقليد عمل يدمج التجربة الجماعية لكل زملائه والتي تسمح باستغلال هذه المعرفة الجماعية التي تنقل عبر الاتصال المباشر والتعلم على الأرض. الحرفيون يتعلمون بالاتصال بالحرفيين الآخرين. ويتعلم

كيف يعلم برؤية كيف يعلم المعلمون الجيدون وتقليدهم. وهكذا يشبه التعليم الـتعلم نشاط تقليدي متكرر روتيني ومؤسس (تارديف 2004: 280).

من جهته المدرس الخبير.....

يجتهد أنى أستطاع لتعويض التجربة المعاشة بتجربة يتحكم فيهـا. التجربـة المعاشة هي محدودة ؛ ويكفي أن تتغير الظروف لتصبح الاستراتيجيات السابقة غير صالحة. وهكذا فإن التجربة الفردية يمكن أن تشكل منبع محـتملا للخطـأ. وهـذا بالخصوص ما يفسر أن مدرسي المهنة يمكن أن يدخلوا روتينا لا يقابل الظـروف والمشاكل التي يواجهونها. بتلخيص التجربة المبنية على الـزمن وعلـى التكـرار تتطلب استقرار الحالات والظروف والذي إن انعدم قد يترتب عنه نقـص فعاليـة (ن.م).

ونفضل في هذا العمل تصور التعليم الخبير، التعليم الذي يحاول بناء تـأثيره المؤسس على معارف علمية أنتجت حول التعليم والمعارف المتخصصـة العلميـة بواسطة التجربة المتحكم فيها وبممارسة المهنية. واختيارنا يستند إلى ملاحظـة أن البرامج الجامعية لتكوين المترجمين ليست معزولة. ونذر مع ذلك الترجميون الذين يحددون موقع أفكارهم في سياق أعم للتعليم الجامعي. وحدات تكوين المهنيين توجد داخل كيانات أوسع كالجامعة والمجتمع وبالتالي فليست في حمى مـن الإشـكاليات التي تمس الكيانين التي هم ضمنهما.

جدول تصورات التعليم لتارديف (2004: 286)

	التعليم كفن	التعليم كعلم
هدف العمل	لم يحدد الهدف العام المقصود	يترجم الهدف العام إلى أهـداف جزئية تطبق وسلوكيات تعـاين وتقاس
الطبيعة والمنبع	معارف ملموسة يومية وتقريبيـة نابعة من الممارسة	معارف مجردة علمية وصـارمة نابعة من التكوين الجامعي
شكل العمل	أنشطة تكـوين تقليديـة متكـررة جماعية	أنشطة عقلانية مخمنة ونظامية ومخططة
مكان الشخص	تولي مكانة مهمة للمكلـة والبعـد الذاتي	تولي مكانة مهمة لقواعد السلوك والممارسات المعممـة والقابلـة للتنقيل
طبيعة العمل	مبنية على التجربة المعاشة، أهمية الزمن واستبطان مناول العمل	مبنية على التجريب المتحكم فيه والمعمم

وكثير من العارف كانت من قبل مخصوصة بأقلية أصبحت اليوم في متناول جمهور واسع. وتعليم "الشيخ" لميريو، ذلك الوسيط بين المعارف والمتعلمين، عليـه أن يخلي المكان لمدرب الذي زيادة على معرفته بالمادة، عليـه أن يتعـود علـى مختلف الاشكال التي قد يأخذها التعليم (دافيس 2004).

هذا التعليم يجب أن يأخذ بعين الاعتبار واقع أن المتعلمين يمكنهم أن يصلوا مباشرة إلى المعارف. وبالتالي فدوره هو تشجيعهم وتوجيههم ومصـاحبتهم فـي تفاعلهم مع المعرفة ليمكنهم امتلاك معارفهم الخاصـة علـى أسـاس المعـارف الحاضرة. وتلك هي في الحقيقة الأسس البناءة في مقاربتنا لتكوين مهنيي الترجمة. إن الانتقال من تصور التعليم الحرفي إلى تعليم خبير يمكن أن يتبع نفس الطريـق كالتي اتبعها تعليم اللغات الأجنبية خلال السنوات الأخيرة. وخلال قرون قبلت فكرة أنه لتعليم لغة أجنبية يكفي فقط تكلمها. ومن قبل تقريبا أربعين سنة تحول الباحثون

نحو علوم التربية لتملك نظريات ومناهج البحث التي تسمح لهم من إنتاج معارف لازمة لتجاوز التجريبية. وفي الوقت الراهن فإن تعليم اللغات الأجنبية هو تخصص ذي تاريخ غني يترجم بوجود عدد من نظريات وصيغ التعلم مبنية على معارف منتجة ومتشاركة وإذا يمكن تعليمها. واليوم فلتعليم لغة أجنبية في مؤسسة تربية رسمية يتوجب على الأقل وثيقة تشهد بامتلاك المعارف الخاصة بالمجال.

ويمكن أن يستفيد تكوين المترجمين المهنيين من حالة شبيهة مستلهما من المعارف المنتجة في علوم التربية. وبرهن ترجميون مثل دوليل وأمبارو هورتادو,Hurtado ودوروتي كيلي Kelly وماك دونالد كيرالي على أنه بالتزود مباشرة من علوم التربية من الممكن بناء خطاب علمي خاص بالتعلم وتعليم الترجمة. ومن ذلك كثرة الشواهد المستمدة من أبحاث دوليل وكيرالي في بحثنا.

وأخيرا تحقق تقدم كبير فيما يخص الخصائص الإدراكية لتعليم الترجمة، يعني نظام المعارف الاساسية لممارسة مهنية للترجمة. ونقصد بالمعارف الوقائع والمعطيات والمفاهيم والمعايير والنظريات التي يتعلمها مترجم بالدراسة وبالملاحظة وبممارسة كل ما هو متعلق بالترجمة. الدراسات حول الكفاءة الترجمية تعطي صورة شاملة حول الجوانب الإدراكية في الترجمة (كامبيل Campbell 1991 ونوبير Neubert 1994 وهورتادو 1999 و2004؛ شافنير Schaffner وأداب Adab 2000؛ وبيم Pym 2003). وإذا كانت برامج التكوين المترجمين المهنيين تستمر في منح شهادات للمترجمين الذين يستجيبون بشكل مناسب للطلب الاجتماعي، فبالذات ذلك بفضل قدرة المدرسين في تركيز جهودهم حول المعارف الأساسية للممارسة المهنية للترجمة. غير أنه سواء التعلم وكذا الممارسة المهنية للترجمة تشمل أيضا جوانب ما فوق إدراكية كانت لحد الآن مغيبة في الخطاب الترجمي.

بعض الأفكار الاساسية:

في ما يلي نوضح بعض الأفكار الأساسية المستعملة في هذا البحث. هذه الأفكار تندرج تحت تصور تكوين يعطي مكانة طاغية للهدف الاجتماعي الذي يتجاوز المصالح الخاصة سواء لوحدات التكوين (مدارس وكليات وأقسام...) وكذا للأفراد المسئولين على التكوين. إن تكوين المترجمين يجب أن يستند إلى معارف قابلة للتعليم وعلى إجماع بين أهم الأطراف العاملة في ما نسميه حاليا صناعات اللغات استجابة لحاجيات المجتمع الذي يطالب بهؤلاء المهنيين.

ما نعنيه بالتعليمية؟ وبغية الإحاطة بهذه الفكرة ننطلق من تعريف دوليل وزملائه (1999: 61-62) الذين يقترحون التعريف التالي: فن تعليم الترجمة معتبرا من وجهة نظر العلاقات بين الأستاذ والطلاب. بالتأكيد يترتب عن التعليم درجة ما من الكفاءة والموهبة وبالخصوص رغبة أو تكلفة في مساعدة الآخر لتحسين معارفه، ولكن هل هو فن ؟ نظن بأن التعليم، هو أيضا، من منظور معرفي، يمكن تعليمه، وهو يأخذ بعين الاعتبار التقدم الحاصل في علوم التربية ومن جهة أخرى خبرة أو تطبيقا للمعارف. هذه المعارف والخبرة التعليمية هي علاوة حاضرة في مستويات دونية من التعليم (حضانة وابتدائي وثانوي) ولكنها مجهولة كثيرا في التعليم الجامعي. ثم عوض علاقات بين مكونين ومتعلمين، يستحسن في تصور اجتماعي للتعلم والتعليم الحديث عن تفاعلات، علما بأن التفاعل يترتب عنه صراحة تبادل مماثل. وأخيرا فإن فكرة التعليمية التي ندافع عنها يجب أن تشمل بطريقة صريحة واقع أن التفاعلات في قاعة درس ليست هي بين متعلمين ومدرب فحسب ولكن أيضا بين المتعلمين ومتعلمين آخرين ومعارف. وبالتالي فكرة التعليمية هي معرفة وخبرة تعليم معتبرتان من وجهة نظر تفاعلات المتعلمين مع المدربين وبين المتعلمين في ظرف تعلم سواء داخل أو خارج قاعة الدرس.

تقابل في إطار بحثنا فكرة التعليمية الفكرة التي اقترحها لوجوندرLegendre (2005: 403) أي تخصص علمي مطبق يتمثل في تطوير وتجريب وتقييم وضمان رد الفعل العكسي الدائم لنظام وترتيب أهداف وإستراتيجيات تعليمية يجب أن تسمح لمجموعات جزئية من العناصر ببلوغ أهداف نظام تربوي. وتولي إلى التعليمية مهمة التخطيط والتجريب وتقييم الممارسات التعليمية. التعليمية لها دور تنفيذي.

ونظرا لأن بحثنا ينكب خصرا على تكوين مهنيي الترجمة، يستحسن، مدخلا، توضيح هذه الفكرة. وأولا الفرق بين الترجمة المهنية والترجمة التعليمية (التي تستغل كتمرين في تعلم لغة أجنبية)، هي قضية واضحة في حلقات الترجميين فلا حاجة للرجوع إليها (دوليل 1980). مهنيو الترجمة أو المترجمون المهنيون هم بحسب رأينا ممارسو الترجمة الذين يستجيبون للمعايير التالية التي حورها شارلوCharlot وزملاؤه (1992):

* يمتلكون قاعدة معارف علمية (في الترجمة) تزكيها مؤسسة تعليمية ومعترف بها اجتماعيا؛
* ذوو تجربة عملية في الترجمة في ظرف عمل (خدمات والتزامات تعاقدية)؛
* يمتلكون قدرة على توضيح معرفتهم وخبرتهم وأفعالهم؛
* قادرون على استقلالية ذاتية ومسؤولية شخصية في إنجاز مهاراتهم؛
* ينتمون إلى هيئات ممثلة ويحترمون معايير جماعية تشكل هوية المهنية؛
* ينضوون تحت هيئات تطور استراتيجيات تشجع خطابات التقييم والشرعية.

وهذا التعريف كما نرى يؤكد على الجانب الاجتماعي. وفي آخر المطاف المهنية هي ناتج اتفاق وإجماع اجتماعي بين الأطراف المعنية، وفي حالة الترجمة فهي مراكز التكوين والهيئات المهنية وأرباب العمل ومنتجو آليات المساعدة في الترجمة (مطبوعة ورقمية) والمسئولون عن تصور المعايير والقوانين التي تتحكم

في عمل المترجمين (الإيزو ومجلس التقييس الكندي مثلا) وكذا الزبناء والمستعلمون.

وفكرة أخرى ترد غالبا في بحثنا هي الظرف التربوي. وحسب لوجوندر (2005: 1240) الظرف التربوي هو...نظام بيئي اجتماعي مشكل من أربعة أنظمة جزئية مترابطة (فرد وموضوع وعامل ومتوسط) وكل منها يتطلب مشاركة أشخاص وسير العمليات وتوفر الوسائل. الفرد هو المتعلم في ظرف تعلم والموضوع هو المادة المتعلمة أو المعارف المطلوبة. والعامل يشمل كل ما يمكن أن يستخدم كدعامة للمتعلم لبلوغ أهداف التكوين والأشخاص (المدربون وبقية المتعلمين) والوسائل (كتب وتجهيز سمعي بصري وشبكة وتلفاز). وأخيرا الوسط يمثل السياق الذي يتم فيه نشاط التعلم والتعليم. ويعمل الوسط أيضا كعامل لكونه ذي دور يلعبه في بلوغ أهداف التعلم التي يحددها إما المدرس أو المتعلم النشط بنفسه أو جهة أخرى. الدور النشيط للمتعلمين في ظرف تربوي هو عنصر أساسي في بحثنا. وبالفعل الأنشطة في دروس الترجمة التطبيقية يمكن أن تستفيد كثيرا من تطبيق صيغ تعليمية جماعية، تعلم عبر مشاريع وتعلم بواسطة المشاكل وتعلم تعاوني ومجموعات مناقشة (شامبيلاند Chamberland ولافوا Lavoie وماركيزMarquis 2006). ونعني بتعليمية نشيطة إذا مقارنة تعلم–تعليم ترى في المتعلم الفرد الأساسي في تعلم وتنظيم وتقييم المعارف والخبرة والهيئة المناسبة لمهنته مستقبلا. وتتطلب التعليمية النشيطة من المتعلمين أن يتكفلوا بأنفسهم في الظرف التربوي بغية أن يصبحوا قادرين على تدبير مشروعهم الشخصي في التكوين. ويقترح المدربون من جهتهم ن صيغ تعلم تدعو المتعلمين إلى الدخول والمشاركة بنشاط في مشروع تكوينهم. وبالتالي الطابع الأبرز في التعلم النشيط هو التأثير المباشر للفاعل المتعلم في الموضوع والمعارف المطلوبة وتفاعله الدائم مع بقية المشاركين في ظرف تربوي. ونستند من جديد إلى تعريف معجم لوجوندر ونتصور أسلوب التعلم كنمط مفضل قابل للتغيير بواسطته يود فرد التحكم في تعلم

وحل مشكل والتفكير أو ببساطة التفاعل في ظـرف تربـوي (لوجونـدر 2005: 1273). ويفضل بعض المتعلمين أكثر العمل الفردي وآخـرون بـالعكس العمـل جماعة والتعلم التعاوني. وبعضهم يتعلم أحسن بـالقراءة فـي حـين أن آخـرين يستفيدون أكثر من الوسائل السمع بصرية... هذا التعريف يؤكد على طابع المـتعلم الذي قد يتغير إما مباشرة أو بفعل عمل تربوي للمدربين أو غير مباشرة بمقارنـة مع الزملاء.

من جهة استراتيجيات التعلم فهي تحيل على أفعال المتعلمين بهدف خصوصا تحسين تعلمهم. وتوجـد مجموعتـا اسـتراتيجيات : مباشـرة وغيـر مباشـرة. استراتيجيات التعلم المباشر يترتب عنها فعل يمارس مباشرة على مضمون التعلـيم وتشمل في نفس الوقت إسـتراتيجيات حفـظ بتخـزين واسـترجاع المعلومـات وإستراتيجيات إدراكية للفهم والإنتاج وأخيرا إستراتيجيات تعويض لإصلاح أو سد نقص بواسطة وسائل تذكر غير الذاكرة، نقص المعـارف مـثلا البرمجيـات أو المعاجم. إستراتيجيات التعلم الغير مباشرة تسمح للمتعلمين بالتحكم في مسار تعلمهم (أوكسفوردOxford 1990).

أسلوب التعلم وإستراتيجيات التعلم هما مجالا أبحاث أوليا عناية كبيـرة فـي العلوم ألإدراكية. ونعني بالعلوم الإدراكية الدراسة المتعددة التخصصات لمسـارات معالجة المعلومة سواء بين البشر أو آليا. ومن بين العلوم التي أولت اهتماما إلـى مسارات معالجة المعلومة نجد الفلسفة والحاسوبيات وعلم النفس واللسانيات وعلـم الأحياء والعوم العصبية. ومجال آخر متعدد التخصصات جد حاضـر فـي بحثنـا الحالي هو علوم التربية. في كتابهما التعليمية: معجم المفاهيم الأساسـية يعـرف راينالRaynal وريونييRieunier علوم التربية كتخصص يبحث فـي توضـيح مجموعة واسعة من المواضيع، تخصص هدفه توضيح الوقائع التعليمية. وتهتم بكل المواضيع التعليمية مثل الفشل المدرسي واقتصاديات التربية وعلم اجتماع التربيـة وتدريسية التخصصات وتكوين المكونين وفلسفة التربية وتاريخ التربيـة والعلاقـة

تكوين – وتشغيل وعلاقة التكوين – المقاولة والتكوين المهني (رينال وريوتيي 2005).

ونحاول في هذا البحث وضع رابط مشترك التخصصات بين الترجمية وعلوم التربية. وبهدف التأكيد على أهمية الالتزام والمساهمة النشيطة للفاعلين في التكوين نفضل مصطلحا متعلم على مصطلح طالب. وحسب لوجوندر (2005: 87) متعلم هو كل شخص يتعلم أو دخل مسلك تعلم معارف جديدة ومهارات وسلوكيات. ويضيف لوجوندر وضعية شخص في مسلك تعليم. ونتفق مع معرفيات التفكير السليم (كيرالي 2000: 19) التي تستند إليها المناهج التقليدية في التكوين تتوحد بتطبيق ممارسات تعليم والتي عوض أن تركز على تعلم المعارف تتحول إلى ممارسات تقييم قدرة المتعلمين الفطرية على الترجمة. وباختيار مصطلح متعلم نود الإشارة إلى الطابع التدريجي والنشيط لكل مسار تعلم.

الفكرة التي تدفعنا إلى اختيار متعلم تشجعنا على تفضيل في كثير من فقرات عملنا مصطلح المرشد\المدرب على الأستاذ. وسنرى لاحقا أن التعليم الجامعي هو في الواقع في حالة يتكلف به أساتذة مبتدئون وعرضيون هم في الغالب تراجمة ممارسون. وكما يشير لوجوندر (2005) فإن مصطلح مرشد يحيل عادة على شاكلة أستاذ هو عضو من المهنة التي يقصدها التكوين وأنى يعترف به كمتخصص. وهي حالة المدربين في دروس الترجمة المرئية، أو الترجمة الطبية على سبيل المثال. ويوجد بالطبع أساتذة مترجمون مهنيون وترجميو التكوين يتكلفون بالدروس التطبيقية، ولكنهم استثناء. الهدف من هذه الاختيارات المصطلحية هو إذا تسليط الضوء أيضا على تقسيم العمل داخل برامج التكوين.

وأخيرا الما فوق إدراكية هو مفهوم مركزي في بحثنا، ويعني أولا ما لشخص من معرفة حول مساراته الخاص الإدراكية ومسارات الغير، ما يعرفه عن الطريقة التي يعالج بها الكائن البشري المعلومة وثانيا التحكم المحتمل لكائن بشري

في مساراته الإدراكية بعبارات التخطيط والتنظيم والتحقق والتقييم. بعبارات أخرى الما فوق إدراكية هي القدرة الخاص بالكائن البشري على الوعي بما يعرفه وما يجهله وكذا معارفه حول الطريقة التي يعالج بها ذهنيا المعلومة. الما فوق إدراكية تسمح أيضا بالتعرف على الظروف التي تعترض أو تحفز مثلا التعلم أو الإبداعية (فلافيل Rieunier 1979؛ برون Brown 1987).

ولتفادي كل لبس مفهومي فيما يخص الإدراكية والما فوق إدراكية وغير الإدراكية، يستحسن توضيح. فيما يخص صفة الإدراكية نستعملها بمعنيين مختلفين. الأول يصف النشاط الذهني للكائن البشري والذي يسمح بمعالجة المحفزات التي تصله من المحيط: التفكير والقراءة والفهم هي أنشطة إدراكية. الترجمة هي أيضا نشاط إدراكي في بعده الذهني. والمعنى الثاني لصفة الإدراكية يحيل على مجموعة المعارف اللازمة لممارسة مهنة. أما صفة الما فوق إدراكية فهي تحيل على قدرة الكائن البشري على التخطيط والتنظيم والتحكم وتقييم الأنشطة الإدراكية عاليه. وصفة غير الإدراكية تحيل على بعض العوامل مثل الأصالة التي تحدد نجاح اندماج المتدربين في الترجمات في أماكن "تعلمهم \عملهم" والتي يمكن أن تعتبر بصعوبة كما فوق إدراكية.

الإشكالية: مخطط عام

المشكلة العامة في بحثنا هي نقص الابتكار في الصيغ التعليمية داخل دروس الترجمة العملية. ومنذ أزيد من أربعة عقود، وحسب الخبراء في تعليم الترجمة، مثل دوليل وهورتادو وكيرالي، فإن الصيغ التعليمية التي يتبعها المدربون في دروس الترجمة التطبيقية هي على التوالي "الترجمة الجماعية" وتعليمية "اقرأ وترجم" و"الكفاءة البارعة". وتتسم هذه المناهج بالدور المركزي الذي توليه إلى المدربين وأسبقية الجوانب الإدراكية (المعارف) في التعلم والتعليم على حساب اعتبارات أخرى مثل الطبيعة الاجتماعية لسياق التعلم وأهمية الجوانب الأخرى غير الإدراكية (العاطفية والاجتماعية والسلوكية) للتعليم والتعلم.

مشكلة خاصة:

وزيادة على كونها نشاطا إدراكيا لسانيا وتواصليا واجتماعيا فإن الترجمة هي نشاط ما فوق إدراكي وتعليمها يجب أن يؤدي إلى تكوين يمنح للمتعلمين إمكانية من أن يصبحوا فعاليات أساسية في تكوينهم بذاته. وبهذه الطريقة سيكونون أكثر فأكثر قادرين على الاستقلالية وضمان تعلمهم لطول الحياة، وهاتان هما خاصيتين أساسيتين للمهنيين اليوم.

التركيز تقريبا الحصري للمدربين على المعارف الواجبة على مترجمي المستقبل، تتم على حساب الجوانب الما فوق إدراكية في التكوين اللغوي. وأخذا بعين النظر التغييرات التي يعيشها مهنيو اللغات خلال الثلاثين سنة الأخيرة والأخذ بعين الاعتبار بالجوانب الما فوق إدراكية في تعلم الترجمة يجب أن تسمح للمترجمين المستقبليين بأن يصبحوا فعاليات في تكوينهم بتدبير مسارات تعلمهم وكذا تملك معارف جديدة مع توال وتزايد متطلبات المهنة.

الهدف العام:

البرهنة من جهة على أن الترجمة زيادة على أنها طور التحول إلى نشاط إدراكي لساني واجتماعي وتواصلي، هي أيضا نشاط ما فوق إدراكي ومن جهة أخرى أن الأخذ بعين الاعتبار بالعوامل الما فوق إدراكية في الترجمة وتعلمها يشكل إمكانية، على الأقل مبدئيا، لتحويل المتعلمين إلى فعاليات أساسية في تكوينهم.

أسئلة البحث العامة:

ما هي المعارف المنتجة في حضن علوم التربية التي يمكن أن تساهم في جعل من المتعلمين فعاليات أساسية في تكوينهم بذاته وفي تحيين وتحديث تطبيق التدريبات التعليمية علما بالتطور الاجتماعي المتزايد للترجمة؟

أهداف خاصة:

1- إبراز كون تكوين المترجمين كما يتصوره اليوم يركز على الجوانب الإدراكية للتعلم.

2- تفسير بتحليل بعض العوامل الداخلية والخارجية عن الترجمية لماذا في تخصص بمثل هذا النشاط كالترجمية، الصيغ التعليمية المتبعة في الدروس التطبيقية لم تشهد لا التجديد ولا التقدم الذي تستفيد منه الترجمة كممارسة مهنية وأن الترجمية فهمت كتفكير نظري حول ظاهرة الترجمة.

3- تحليل مساهمة مقاربة التعلم بالأهداف والمقاربة الاجتماعية البنائية، وفقط المقاربات التربية المستلهمة من نظرية تعلم في تكوين المترجمين.

4- تقديم الحجج لصالح البعد الما فوق إدراكي في الترجمة وتعليل دمجها في مجموع مواضيع دراسات الترجمة.

5- البرهنة على لزوم الأخذ بعين الاعتبار الجوانب الما فوق إدراكية في الترجمة وتعليمها تشكل خطوة أولى نحو تصور مقاربة اجتماعية بنائية في تكوين المهنيين والتي فيها يطبق المتعلمون المفاهيم القادرة على جعلهم يتحكمون في مشروع تكوينهم.

6- تحديد ونقل العوامل غير الإدراكية في تعلم الذي يسهل إدماج المتعلمين في سوق العمل في سياق دورات تدريب مهنية.

أسئلة بحث:

1- حسب المكتبة الترجمية، ما هو الدور المولى للمتعلمين في تكوين مهني؟

2- ما هي مكانة التعليمية في كنف الترجمية؟

3- كيف نفسر نقص الابتكار في تعليم الترجمة؟

4- ما هي الحالة الراهنة لتعليم الترجمة؟

5- ما هي مكانة الما فوق إدراكية في الترجمية وفي تكوين المترجمين؟

6- ما هي العوامل غير الادراكية التي تشجع إدماج المتدربين في سياقات تعمل/ عمل التي تعترضهم في الدورات المهنية؟

7- ما هي ميزات الدورات المهنية كصيغ تعليمية في التكوين التقليدي للمترجمين؟

ولذلك قسمنا هذا البحث إلى ثلاثة أجزاء. في البداية تطرقنا إلى صورة تعليم الترجمة. وخصصنا مكانا لثلاثة مجالات بحث وهي مسار الترجمة واستراتيجيات الترجمة والكفاءة الترجمية. وهذه المجالات تتصور الفرد البشري كموضوع دراسة، دون مع ذلك الاعتراف بإمكانية أن يصبح نشيطا في مسار التكوين، وهكذا لاندماج أحسن بين الممارسين المهنيين. إن فحص هذه المجالات يسلط الضوء على ترقبات تكوين المترجمين منذ بدايته من الجوانب الإدراكية في تعلم (المعارف) على حساب الجوانب الما فوق إدراكية.

وتطرقنا إلى استمرارية تطبيق المناهج التقليدية في الدروس العملية وأكدنا على الفارق الذي يفصل، من جهة، ثراء المعارف حول ظاهرة الترجمة يعني النظريات، ومن جهة أخرى، تقنيات التعليم المستعملة في مراكز التكوين. وقدمنا حججا لصالح تكوين تربوي أساسي للمدربين. وبالفعل تعليمية الترجمة لا يمكن أن تحتفظ بوضع جامعي حق إذا ظلت رهينة تجربة المدرس-الحرفي. وبفحص العوامل الخارجية والداخلية في الترجمية نحيط بالأسباب التي تفسر عدم مسايرة تقنيات التعليم لتطور الممارسة المهنية والنظريات.

وتاليا تطرقنا إلى مراجعة المقاربتين أي تعليم بأهداف التعلم والمقاربة الاجتماعية البنائية في تكوين المهنيين. المقاربتان لهما كقاعدة نظرية نظريتين تعلم شكلتا علوم التربية في القرن العشرين السلوكية والبنائية الاجتماعية. وهذه المقاربتين هما مناسبتان لكون كل منهما بطريقتها ومرحلتها أثرت تعليمية الترجمة بخطاب علمي صلب ومتين، واقترحت طرقا مكيفة مع المتطلبات الخاصة بتكوين المهنيين. وتمثل أبحاث دوليل (1980، 1993، 2003) وكيرالي (2000) معلما مشهودا بغية بناء تعليمية ترجمة حول نظرية معترف بها في التعلم.

ثم تطرقنا إلى الما فوق إدراكية. وقدمنا فكرة الما فوق إدراكية وفحصنا طبيعة الما فوق إدراكية للترجمة. ومنذ بداياته تصور التكوين الجامعي الترجمة من منظور طبيعتها اللسانية والتواصلية والاجتماعية والإدراكية. وندافع هنا على أطروحة تقول بأن الطبيعة الإدراكية للترجمة وهي نشاط ذهني قبل كل شيء يترتب عنه أيضا عوامل ما فوق إدراكية خاصة لم تستكشف بعد. وبالاستعانة بالعلوم الإدراكية والتربية نحدد علاقة بين الدراسات الما فوق إدراكية والترجمية. هذه العلاقة البي- تخصصات تسمح بتأكيد أن الابتكار في تعليمية الترجمة يخضع كثيرا لتكوين تربوي أساسي للمدربين. وزيادة على معارف التخصص الأساسية لمترجمي الغد، فعلى المتعلم أن يكون قادرا على "تعلم التّعلم"، وهي كفاءة اساسية في نشاط الترجمة، وهي متزايدة الضرورة، علما بانتشار المعارف والمعلومات. ولكي يستطيع الافراد على التكلف بتعلمهم مدى الحياة من الأساسي أن يصلوا حد التعرف على أنفسهم كمتعلمين وأن عليهم الاستعلام أحسن عن مختلف الأشكال التي يمكن أن تكون للتعلم.

وتطرقنا كذلك إلى الامكانيات التي توفرها الما فوق إدراكية والتي تسمح للمتعلم بأن يصبح مسئولا رئيسيا على مشروعه الشخصي في التكوين. ولهذا ناقشنا ثلاث مقاربات تشجع على التبادل الاجتماعي داخل قاعة الدرس. وخلصنا إلى مكانة فكرة الصورة عن الذات في تكوين المترجم وحللنا بعض مفاهيم علوم التربية التي توفر إطارا نظريا لدراسة تكون الصورة عن الذات لمترجم المستقبل.

وأخيرا قدمنا دراسة كليانية هدفها هو جرد ووصف العوامل غير الإدراكية التي تشجع إدماج المتعلمين في سوق التعلم والعمل خلال فترات دورات التدريب المهني. وهي دراسة ضرورية بغية تفصيل مفهوم الما فوق إدراكي، وربط المتعلمين مباشرة بالحقيقة المهنية كخطوة أولى نحو إدخال هذه العوامل في تكوين المترجم. أن أولوية هذه العوامل الإدراكية في التكوين لست محل تشكيك لأنها هي عمادة وستبقى عمادة أساسيا في تكوين المترجمين؛ إلا أننا جردنا الجوانب التي

شكلت نجاح دورات التدريب المهني كصيغة تعليمية في عين المستعلم. هذه المقاربات تسمح لنا بالبرهنة من وجهة نظر تعليمية في الترجمة على أنه من السذاجة ربط فعالية تكوين الدورات بممارسة مكثفة للترجمة وربما الوقت المخصص للترجمة خلال الدورة. ونتائج هذه الدراسة توفر أيضا معطيات توحي بأن المناهج التقليدية لا تشجع على تطور صورة الذات للمستعلم كمستعلم مترجم ومترجم آت وأن هذا التطور يمكن أن يرى خارج سياق الدورة مثلا في قاعة الدرس.

الفصل الأول

ترجمية وأناسة

الفصل الأول

ترجمية وأناسة

لتتكيف وتستمر في الحياة مع التغيرات المتزايدة فإن كل مجموعة بشرية عليها بضمان نقل المعارف إلى الأجيال الجديدة. وهذا القانون ينطبق أيضا على الترجمة، ويفسر هذا ظهور أدبيات كثيرة اهتمت بتكوين المترجمين. وبالفعل فإن عددا متزايدا من البرامج ومتعلمي الترجمة وطلبات صناعات اللغات هي في تغير دائم. وكذلك فإن تخصص معارف وخبرات اللغويين تتطلب من المدرسين معرفة معمقة بمناهج التعليم الأنسب لتكوين المترجمين. وهكذا يشكل تعليم الترجمة تحد تربوي مهم.

وفي مجال مسار التدريس ونماذج الدروس المعروضة في عديد من برامج الترجمة، في كل بقاع العالم، ومن السهل ملاحظة أننا أبعد من إجماع في المسألة، وذلك أولا بسبب اختلاف السياقات ثم من واقع سرعة المستجدات تضاف صورة المهنيين الجدد. وبالعكس فإن عددا كبيرا من كتب الترجمة في مختلف توليفات اللغات هو دليل بلا جدل عن تقدم الترجمية فيما يخص تعليم الترجمة. هذا التقدم يرافق الطبيعة المتغيرة للمهن اللغوية التي تؤثر بقوة على مسئولي التكوين والجامعات التي عليها بالتكيف أيضا مع الطلبات المباشرة والآتية للمجتمعات التي كلفتها بمهمة تكوين مهنيي ترجمة.

إن حيوية الترجمية وصناعات اللغات لا تساير للأسف مناهج تعليم الترجمة. واليوم فليس من المغالاة القول بأنه في تعليمية الترجمة كما سنرى لاحقا فإن المترجمين يكونون في جل الحالات تبعا لمناهج مستعملة منذ على الأقل ستين سنة. وإذا كان صحيحا أنه بمقدار ما فإننا بعيدون عن اجماع حول ما يجب أن يكون عليه تعليم الترجمة وأن كل مدرب يطبق منهجه الخاص في التعليم، يمكن مع ذلك

التأكيد على أن هؤلاء المدربون الذين هم في جزء كبير منهم جامعيون مهتمون بالقضايا التي تمس الترجمة أو هم مترجمون مهنيون لا يقلقون على الحالة الراهنة لتعليم الترجمة. إن موضوع تكوين المترجمين هو حاضر في أدبيات الترجمية. وكما يؤكد لوك فان دورسلارDoorslaer، فإن مكتبة تعليمية الترجمة هي أحد المواضيع الأهم في الترجمية من منظور كمي (فان دورسلار 2005). وفهرس أنجزه مونيك كورمييCormier وألين فرانكورFrancoeur (2000) يشمل فقرة مخصصة للكتب التي تخص الترجمة والترجمة الشفوية المنشورة ما بين 1988 و1999. وعدد الكاتبان في هذه الفقرة 455 كتابا، منها ستون في موضوع تعليم الترجمة. وكذلك كتاب Translation Studies Bibliography لجون بن يامين 2008 يعد 14000 مدخلا إلى المرحلة ما بين 1994 و2005 وبه 860 مرجعا حول تعليم الترجمة (*translation teaching*). ومن جهتها فإن ببليوجرافيا الترجمة والترجمة الشفوية في كلية الإنجليزية بجامعة القانط في إسبانيا سجلت لها 34000 مدخلا في 2008 وتحوي 4431 وثيقة حول التعليمية.

إن موضوع التعليم ليس غريبا أيضا على صفحات المجلات المتخصصة. ومن أبرز أعداد المجلات المخصصة في موضوع تعليم الترجمة أعداد *META* *1988*، *2003*، 2005و*ITR* *1998*، *2008*. تقييم الترجمة وهو موضوع مرتبط بتعليم الترجمة كان أيضا موضوع عدد خاص من مجلة ميطا عام 2001 وعدد خاص من *The Translator* عام 2000 . ونظمت عدة لقاءات دولية حول القضية. كلقاء 1999 بمدرسة الترجمة والترجمة الشفوية بفيك بإسبانيا ونشرت أعماله عام 2005. وندوة دولية في رين 2000 والمؤتمر العشرون للجمعية الكندية للترجمية عام 2007. وتجب الإشارة إلى المجلدات الأربعة من *Teaching Translation and Interpreting* الصادرة عن جون بن يامين بين 1991 و 2002 وحوت مداخلات ندوات دولية في الدنمارك.

موضوع تعليم الترجمة هو أيضا متواتر في اللقاءات الدولية للترجمية. في المؤتمر الخمس والعشرين للفيدرالية الدولية للمترجمين بمونس ببلجيكا 1999 كان عدد المداخلات حول تعليم الترجمة تقريبا عشر المداخلات. وفيما يخص الكتب المنشورة حول تعليم الترجمة تجب الإشارة أنه زيادة على الكتب التعليمية في مختلف اللغات فإن عددا مهما من الكتب النظرية حول تعليم الترجمة رأت النور السنوات الأخيرة عند دور ناشرين مثل بن يامين وسان جيروم وروتليدج ومنشورات جامعة أوتاوا وجامعة ليل. ومن بين أحدث الكتب حول تعليم الترجمة على سبيل المثال *Training for the Millenium* بإشراف مارثا تينيث 2005Tennent. ودوروثي كيلي *A Handbookfor Translator Trainers* 2005. *Activities, Multiple Voices in the Translation Classroom:* ماريا دافيس2005Davies؛ *Tasks and Projects* *La traduction: la comprendre, l'apprendre* لدانيل جيل 2005؛ *Translation in Undergraduate Degree Programs* لكريستين مالمكيرورMalmkjrer 2004؛ *Translation Research and Interpreting Research: (Traditions, Gapsand Synergies)* بإشراف شيفويرSchiiffuer 2004؛ *Translation Teaching: from Research to the Classroom* سونيا كولينا Colina 2003؛ *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy* بريان باير Baer وكوبي Koby 2003.

هذه الصورة عن الأدبيات تؤكد على حضور عديد من المواضيع المرتبطة بتعليم الترجمة في مجال الترجمية الأعم. هذا الحضور لا يجب،علاوة،أن يستغربه أحد، علما بأن أحد الأسباب بل أهمها لكل برنامج جامعي في الترجمة هو تكوين اللغويين. فإذا كان الترجميون يتميزون بموضوع بحثهم فهم يلتقون في موضوع تكوين المترجمين، علما بأنه يتوجب عليهم أجمعين على مخالف الأصعدة التكلف بتكوين المترجمين. وفي هذا الفصل سنتناول ثلاثة مجالات أبحاث هي ذات علاقة

مباشرة بدراستنا لكونها تتخذ من الكائن الإنساني متعلما أو مترجما مهنيا كان موضوع بحث أي دراسات مسارات الترجمة. ودراسة إستراتيجيات الترجمة ودراسات الكفاءات الترجمية. ويصبح من الجلي في المجالات الثلاثة الفرد الذي هو في مركز الاهتمام، موضوع دراسة وليس الفرد الذي يساهم بنشاط في إنتاج نوع من المعرفة التي قد تسمح له بالعمل في المجموعة الممارسة. وفي نفس الوقت بفضل دراسة هذه المجالات الثلاثة يمكننا إبراز أن تكوين المترجمين كما تم تصوره لحد الساعة شجع الجوانب الإدراكية في التعلم والتعليم على حساب الجوانب الما فوق إدراكية والتي يبدو أنها أهم في مجتمعاتنا المعاصرة.

مسار الترجمة:

مفهوم المسار في مصطلحية الترجمية هو بعيد من أن يخضع إلى مبدأ أحادية المعنى الذي يسوقه دوما المصطلحيون، هو انعكاس لتعدد التخصصات الذي يطبع البحث في مجال الذي من بين من يساهم فيه رجال الفكر وعلماء النفس والاجتماع والمترجمون والمترجمون الشفويون وأساتذة اللغات الأجنبية. في مرحلة أولى نعني بمسار الترجمة مختلف مراحل تطور نص من لحظة أنى يبدأ المترجم نشاطه إلى لحظة نشر نص مترجم. فكرة المسار هذه يمكن أن تشبه بفكرة شجرة وراثة نص. ويتحدث نوربير وشريفيShreve (1992: 125) عن مولد نص ملمحا إلى أسلاك الترجمة النشيطة والقراءة النقدية. وفي مرحلة ثانية يتعلق الأمر بمحاولات تفسير الانتقال من نص منطلق إلى نص وصول حسب المراحل الطبيعية لكل تمرين ترجمة، يعني مرحلة فهم ومرحلة إعادة الصياغة على الأقل.

وانكب عديد من الكتاب على تنميط مسار الترجمة، وحاولوا تفسير الظاهرة حسب مختلف المقاربات (اللسانية والدلالية والتأويلية والتفسيرية والتواصلية). فولفجانج لورشير (1991: 7–27) مثلا يقدم وصفا منتقدا أنماط مسار الترجمة التي اقترحت لحد بداية الثمانينات. ومن جهتها قدمت هورتادو (2004: 311–364) دراسة وصفية لعدة أنماط: المنوال التأويلي لدلنيكا سيليسكوفيتش

Seleskovitch (1968) والمنوال النفسي اللساني لروجير بيلBell (1991) والمنوال النفسي اللساني لكيرالي (1995) ومناول الجهد لجيل (1995)، من بين مناول أخرى.

مسار الترجمة كمسار ذهني يعني النشاط الذهني لشخص حين يترجم، حاز بدوره على اهتمام عدد من الترجميين خلال العشرين سنة الاخيرة. ونحتفظ بهذه الفكرة عن المسار الترجمة في إطار هذا الفصل.

وحسب شريفي وكوبي (1997) في الثمانينات فسر مسار الترجمة حسب بعض المناول اللسانية. ومع دخول الترجمة إلى الجامعة وبالذات مع خلق أول مدرسة ترجمة في أواسط القرن الماضي، أصبح من الجلي للباحثين أن هذه المناول اللسانية لا يمكنها أن تقدم إلا تفسيرا جزئيا لمسار الترجمة. في كتابهما الأسلوبية المقارنة بين الفرنسية والإنجليزية، ذكر داربلني وفييني (1968) حاجة توليف اللسانيات وعلم النفس لدراسة الوقائع النحوية ولمعرفة أحسن للمسارات التي يستعين بها الفرد للتعبير عن فكرة في لغة أخرى. وتبعا لفييني وداربلني: من وقائع اللغة التي فحصت هكذا يستخلص نظرية ترجمة ترتكز في نفس الوقت على البنية اللسانية وعلة علم النفس الفردين الناطقين (1968: 26). ودافعا بنفس الطريقة على أنه للوصول إلى نظرية الترجمة هذه فعلى الباحثين أن: يحاولوا التعرف على المسالك التي يتبعها العقل، واعيا أو بغير وعي، لما ينتقل من لغة إلى أخرى ووضع خريطة. وإذا وجدت لحظات من المستحسن فيها الانتقال عبر الحقول فإنه مع ذلك صحيح بأن شبكة طرق جيدة التخطيط تسهل انتقال الفكر بين اللغتين (26).

وبدأ الباحثون في النظر إلى ظاهرة الترجمة من زوايا مختلفة زيادة على اللسانيات لفهم التعقد الإدراكي للترجمة. وتم التأكيد على علم النفس اللساني وبالخصوص على مناهج البحث التجريبية المستعملة في التخصصات مثل علم

النفس. وجاء الاهتمام بالطرق الميدانية في الترجمية جوابا على فشل السلوكيين في تفسير مسار تقبل وإنتاج خطاب يتخذ موقعه في حقل تحليل وملاحظة منوال المحفز والجواب الذي كانت مبنية عليه لحد ذلك الوقت دراسة مسار الترجمة (لورشير 1988: 67). المقاربة التجريبية بواسطة مناهج الاستبطان في جمع المعطيات تبدو مع ذلك لا تستجيب للمعايير العلمية المطلوبة نظرا لكونها لا يمكنها أن تفسر بواسطة مناهج يعتبرها السلوكيون كحقائق علمية أو موضوعية. غير أنه شبيها بالموضوعية السلوكية الرافضة لوعي ومشيئة الأفراد فقد رفض عد من الباحثين أطروحات السلوكيين معتبرين أنه من غير المنطق نكران قدرة الكائن البشري في تدبير مسارات التعلم وذلك بباسطة لاستحالة معاينة ماذا يحصل في المخ البشري لما يكون شخص قيد إنجاز نشاط إدراكي. وولد فشل النظريات السلوكية في تفسير المسارات الداخلية اهتماما من جديد بالمسالك الذهنية كتفسير محتمل لظواهر التقبل وإنتاج خطاب. وحسب أوروزكوOrozco (2002: 64) فإن اهتمام الباحثين بمناول البحث التجريبية في الترجمية تقوى في بداية الثمانينات ولم يتوقف عن التزايد (هوسHouse وبلوم كولكاBlum Kulka 1986 ؛ وكرينجس Krings 1986؛ وجيرلوفKrings1987؛ وتيركونين–كونديTirkonnen-Condit 1991؛ ولورشير1991؛ وكيرالي 1995؛ وفراسيرFraser 1996؛ وكونيجس Konigs 1996؛ وألفيس 2003 ؛ ولي جانكيLee-Janhke2005؛ وبوليتيسPolitis 2007). واهتم الباحثون في أبحاثهم الأولى، للتميز عن المناول اللسانية الخالصة وطرق البحث الفلسفية التأويلية والتخمينية التي تطبع البحث في الترجمة. والفرضية المقبولة عموما بين أنصار البحث التجريبي تقول بأنه من الممكن تحسين معارفنا حول قدرة الإنسان في تنفيذ المسارات اللازمة لتدبير المعلومة إذا أخذنا بعين الاعتبار آليات إنتاج الخطاب. وبنفس الطريقة كان الترجميون مثل نوبير وشريفي (1992: 34) وكيرالي (1995: 13) مقتنعين أنه قبل صياغة المبادئ العامة حول ما يمكن أن تكون عليه نظرية عامة في الترجمة

وما يترتب عن تعلم الترجمة كنشاط مهني، كان يتوجب فهم أحسن للمسارات الذهنية التي يستعملها المترجمون لحل مشاكل الترجمة.

وعديد من الجهود خصصت من حينها لدراسة مسار الترجمة كوسيلة لإنتاج معطيات ميدانية ضرورية بغية اقتراح مبادئ عامة. واستوحى البحث الميداني في الترجمة في البداية من الأعمال التي انجزت في مجال تعلم اللغات الأجنبية. وتبعا لفايرش Faerch وكاسبار Kasper (1987: 7-9) قبل أن تصبح طرق الاستبطان التقنيات الأكثر استعمالا في البحث في اللسانيات المطبقة، كانت تستعمل مناهج أخرى مثل التحليل التقابلي (من طبيعة لسانية ومركز على الملفوظات التي ينتجها الأفراد، يعني على الانتاج الحاصل)، وتحليل الخطأ وتحليل الكفاءات. على الرغم من أن هذه المناهج تولي مكانة أساسية للمتعلمين، فهي تهتم بتحليل نجاحهم وفشلهم. ورتبت المعطيات المجمعة باستعمال هذه المناهج ولا يهتم الباحثون بنوع المعطيات التي تشهد مباشرة بنجاح أو فشل الأجوبة. وكانت المحاضر خالية من خصائص الكفاءة مثل التصويبات الذاتية والزلات اللسانية والمتغيرات الما فوق مقطعية والزمنية مثل الوقف والسرعة ووتيرة التلفظ ونوعيته. وباعتبار أن المعطيات المحذوفة يمكن أن تكشف وجود آليات معالجة معلومة مضمنة فقد اتجه الباحثون نحو المناهج الاستبطانية. وواقع الاهتمام بما يعبر عنه شفويا الأفراد وليس إلى المستنتجات النابعة مما ينتجه الأفراد تشكل التحول الكبير الذي أحدثته هذه الطرق الجديدة المقترضة من علم النفس والاجتماع واللسانيات النفسية في البحث حول مسارات معالجة المعلومة.

إن تطور مناهج الاستبطان في السنوات الثمانينات حفز الباحثين على اقتراح تصنيف الدراسات التي استعملت، لحد تلك الساعة، مختلف التقنيات الاستبطانية. وكان هدف هذا التصنيف تسهيل المقارنة بين مختلف الدراسات للوصول إلى نوع من تقييم صحتها. تصنيف التقنيات الاستبطانية الذي اقترحه فرايش وكاسبار (1987: 11) يميز بين ستة أصناف كبرى حسب: موضوع الاستبطان والعلاقة أو

لا بفعل خاص والعلاقة بين الفعل والتعبير وإعداد الأفراد وطرق التعبير وتوليف مختلف المناهج. تقنيات التعبير المستعملة في هذه المناهج هي التقرير الشخصي التقليدي (الفرد يصف ما هو رهن فعله أو كيف سيتصرف لانجاز مهمة)، المراقبة الذاتية (وعادة ما هي رجعية عكسية، وهي تقييم من الفرد للطريقة التي أنجز بها مهمة) والوعي الذاتي (لما يكون ما يعبر عنه الفرد ليس لا وصفا لما هو قيد إنجازه ولا تقييما قياسا لواقع لساني إذا لم يكن التعبير بالارتباط الحر لكل ما يود أن يعبر عنه الفرد (كوهين 1998). وأدخلت الأبحاث الأخيرة أيضا تقنيات بروتكول التعبير والتي يرجع فيها الفعل إلى مساره الإدراكي بواسطة المرئيات. في هذه التقنية يطلب الباحث من الفرد رؤية أو سماع التسجيل وتقديم تفسير على مختلف قرارات الترجمة المتخذة. ومنذ بعض السنوات نرى إدخال تقنيات أخرى في جمع المعطيات كاستعمال برمجيات*Translog (جاكوبسن*Jakobsen *1999)* و*Proxy (2005) أو أيضا TransCorrect (كولسن*Colson *2005)* التي يفترض أنها أكثر موضوعية في تحقيق التجارب نظرا لوجوب تأكيد صحة تأويلات الباحثين بواسطة معطيات توفرها هذه البرمجيات. الميزة الكبيرة لاستعمال بطارية تقنيات أبحاث في مقاربة بين ذاتية هو أنها تجعل ممكنا تثليث المعطيات للتحقق من الملاحظات والتأويلات التي يقدمها الباحثون (هنسين Hansen 2003: 33).

في السياق الترجمي أثارت مناهج البحث الاستبطانية اهتماما كبيرا في أوروبا، خاصة في ألمانيا وسويسرا وبلدان شمال أوروبا. وفي أمريكا فإن هذا النوع من الأبحاث تبناه أيضا الباحثون الكنديون والبرازيليون (سيجوينو Séguinot 1989، 1996 ؛ ألفيس 2003Alves). واليوم فإن كل باحث مهتم بهذا النوع من الدراسات هو ملزم بتفحص أبحاث السابقين مثل أبحاث لورشيرLörscher (1986) وكرينجس Krings (1986). وخصصت عدة مطبوعات كلية أو جزئيا لجرد هذا النوع من الدراسات: وهي حالة مثلا كتاب دونالد كيرالي*Pathways to*

Translation (1985)، وفيه يخصص الكاتب بعض الفقرات لتلخيص الدراسات الميدانية للكتاب المذكورين. وتقدم جانيت فرازيرJanet Fraser (1996) صورة عن الدراسات الاستبطانية في الترجمية حسب مختلف زوايا النظر: أهداف هذه الدراسات وتكوين العينة وظروف إنتاج الترجمات المستعملة في البروتوكولات. قدمت وريتا جاسكلاينين Riita Jiiaskelainen (2002) قدمت لائحة كتب بتعليقات عددت فيها 108 منشور حول برتوكولات التعبير المنشورة ما بين 1982 و 2001. وفي نفس السنة أنجز أورزكوOrozco (2002) دراسة مكنته من تحليل الأهداف والتقنيات وعدد الأفراد في خمسين دراسة ميدانية. وحسب لورشير (1986) قبل أن يهتم الترجميون بالأبحاث الميدانية كان البحث يتركز على الترجمة كنتاج وعلى كفاءة المترجمين حاصرة مجموعة هذه الأبحاث في مقارنة اللغات حسب مفهوم خاص للتكافؤ.

هذه المقاربة النفس لسانية ليست مع ذلك بلا انتقادات. كوسمول Kussmaul (1995) مثلا يصف بعض المشاكل المنهجية لطرق الاستبطان مثل اختيار الافراد (مهنيين، مبتدئين ومتعلمي ترجمة ومتعلمي لغات أجنبية) المناول التفسيرية والموارد النصية. ومن جانبه صنف أروزكو (2002) الانتقادات الموجهة إلى الدراسات الميدانية في ثلاثة أصناف: برتوكولات التعبير كتقنية جمع المعطيات؛ عدد الأفراد في هذه الدراسة ؛ ونقص المنهجية فيما يخص التنظيم التجريبي للدراسات. ولائحة مراجع كتبنا حول الموضوع تسمح لنا بذكر من بين الانتقادات التي وجهت غالبا إلى المنهجيات الاستبطانية كتقنية جمع معطيات نسوق التالية:

- لما يحاول فرد إنتاج علاقة لغوية للمسارات الإدراكية فإنه لا يستعمل استبطانا حقيقيا. ما يعبر عنه أساسه نظريات شخصية مسبقة (نيسبيت Nisbett وويلسون 1977: 233). في الترجمة يمكننا القول إذا بأن كل فرد باستقلالية عن درجة كفاءته (مبتدئ وخبير) له نظريته الخاصة لطريقة الترجمة وأجوبته تتبني بوعي أم لا وعي على هذه النظرية.

- الوصول إلى مسارات الذهنية للترجمة لا يمكن أن يتم إلا بطريقة مباشرة. وكما يؤكد توري:

« it would be wrong to maintain that it is any *direct*access to the mental processes which is provided by this technique. Rather theanalysis is applied to *products* again, the protocols. » (1988, p. 59)

- من الممكن معرفة ما إذا كانت المعطيات المعاينة بالاستبطان هي في الحقيقة انعكاس للمسارات الذهنية أو إذا كانت فقط ناتج تمرين استدلال للأفراد (كيرالي 1995: 20).

- فيما يخص الاستبطان، يلاحظ أن الفاصل الزمني بين الفعل ولحظة التعبير يدفع الفرد إلى استعمال معلومات مخزنة في الذاكرة الطويلة الأمد. وقد يحصل أن تكون هذه المعلومة قد استعملت كحل لأنواع مشاكل أخرى ليس بالضرورة للمشكل الخاص الذي يواجهه الفرد في اللحظة الدقيقة من التجربة (إريكسون Ericsson وسيمون Simon 1993: 19).

- في أغلب الحالات يطرح الباحثون اسئلة حول النتائج التي وصل إليها الأفراد. وبهذه الطريقة لم تدرس المسارات الذهنية كظاهرة نشيطة لأن الدراسات لا تتركز على المراحل الوسطية التي اتبعها الفرد للوصول إلى نتيجة نهائية (إريكسون وسيمون: 27).

- القدرة على التعبير تخضع لنوع المهمة ولنوع المعلومة المنتجة. وقدرة الاحتفاظ بالمعلومة في الذاكرة هي محدودة والقدرة على التعبير يمكن أن تتأثر بالأحكام المسبقة البدائية في البحث عن نوع معلومة خاصة (أريكسون وسيمون 1993: 56).

- إن نقص التدريب الخاص بالأفراد. في عدد من التجارب المنجزة لا بأس به فإن الأفراد ليس لديهم تكوين مسبق فيما يخص التقنيات المستعملة

للحصول على المعطيات وهو ما يؤثر في نوعية المعطيات (هانسين 2003: 34).

- واقع التفكير والتعبير في نفس الوقت يغير المسارات الذهنية للأفراد وهو ما يعطي فكرة ناقصة عن المسارات الإدراكية (كرينجس 1987: 163؛ هانسين 2005: 513).

- في حالة بروتوكولات التعبير يتحدث الأفراد في ظروف هدفها الأول ليس التواصل ما يشكك في طبيعة عفوية مهمة التعبير ومن ذلك صحة هذه الطريقة البحث (ليفبيجر Livbjegr وميسMees 2003: 124).

- وحسب إريكسون وسيمون (1993: 65) توجد دراسات تبرهن على أنه خلال التعبير لا تكون فعالية المسارات الإدراكية بمثل ما تكون لما يكتفي الفرد بالتفكير أو بتنفيذ مهمة.

- المعطيات المجمعة بواسطة بروتوكولات التعبير ليست معبرة في ذاتها. إذ يجب أن تفك شفرتها وتأول حسب معايير إطار نظري وهو ما يتطلب جهد موضوعية إضافي وصحة في مناهج التشفير (إريكسون وسيمون 1993: 169). وللأسف كثير من الدراسات الميدانية التي أنجزت في مجال الترجمية لا تشير بتاتا إلى الإطار النظري المستغل لتحليل المعطيات.

وفي حين حاول كتاب الجواب على هذا النوع من الانتقادات (سيجينو 1996؛ لوكانين Laukkanen 1996؛ كرينجس 1987) إلا أن أغلبهم لا يذكرون بتاتا هذه الاعتراضات. في تحليله للدراسات الميدانية حول الترجمة يحيل أروزكو (2002: 71) إلى واقع أن من بين خمسين دراسة أعدت طرح فقط اثنتين منها سؤال جدوى بروتوكولات التعبير كتقنية جمع معطيات. استحالة الوصول مباشرة إلى المسارات الذهنية يبقى إذا حاجزا كبيرا للبحث الميداني في الترجمية ومناهج

الاستبطان لا تسمح بعد بتغيير هذه الحالة. وعيب كبير في الدراسات حول مسارات الترجمة يكمن في الخصائص النفس إدراكية للأفراد. وعدد كبير من الافراد لا يمكنهم العمل إلا في صمت تام وآخرون لا يمكنه إنجاز إلا مهمة في نفس الوقت. وهم غير قادرين على العمل بتلاؤم في ظروف تفرضها برتوكولات التعبير. هذه النظرة عن المكتبة المخصصة لمسارات الترجمة تظهر بأن انتقادات مناهج الاستبطان في البحث هي عديدة ومن شتى المنابع. وهذه الانتقادات ما انفكت تتزايد مع توال استعمال الباحثين وتقييمهم لتقنيات جمع المعطيات هذه. وتبعا لبيرنارديني Bernardini (2001: 251):

a major problem with T AP studies has been the lack of an established research paradigm, resulting in a rather loose treatment of methodological issues (research design, data analysis, research report) and in a host of studies setting their own categorisations in a theoretical void.

ونتفق مع انتقاد بيرنارديني بمعنى أن عددا كبيرا من الباحثين قد اقصوا الفرضيات والمبادئ العامة الموضوعة منذ أن حازت تقنيات البحث هذه على قبول واسع في الوسط العلمي. وكما يشير فرايش Faerch وكاسبار Kasper (1987: 10) واقع تقييم التعبير تبعا لبعض المناول النظرية لمعالجة المعلومة مثل منوال إريكسون وسيمون (1993) يضمن الدقة العلمية لتقنيات الاستبطان. إلا أن عددا لا بأس به من الدراسات الترجمية التي استعملت هذه التقنيات أقصت وتجاهلت نظريات أو مناول معالجة المعلومة للتأكد من صحة نتائجها. وتبعا لبروش Bôrsch (1986: 204) قبل استعمال تقنيات البحث الاستبطانية كل باحث عليه بطرح الأسئلة التالية:

- ما يمكن أن نتعرف عليه كواع أو غير واع؟
- ما هو التفكير؟ وهل يشمل التفكير التعلم والذاكرة أو الإدراك؟
- ما هو اللسان؟
- ما هي العلاقة بين التفكير واللسان؟

وأخيرا يتوجب أيضا الاخذ بعين الاعتبار بمعيار متواتر غالبا عند السلوكيين. ما يسميه علماء النفس بالتفكير لحظة التعبير -هو-في الواقع حديث الفرد مع نفسه.

إلا أنه كما يشير إريكسون وسيمون (1993: 77) الكفاءة بعبارة النوعية للأفراد الذي ينجزون برتوكولات التعبير لا تتأثر ضرورية بواقع أن فعل التعبير عن مسارات الإدراكية. ويصرحان مع ذلك أنه حين وجود طلبات إضافية وقيود زمنية على تكرار ومضمون التعبير تتأثر بالطبع نوعية الكفاءة الفاعلين.

وغالبا ما كانت الدراسات التجريبية المتعلقة بمسار الترجمة حقل أبحاث في الترجمية وساعدت على فهم مسار الترجمة. ورغم كل الانتقادات المذكورة سابقا يتوجب التأكيد على مساهمة هذه مناهج البحث التجريبية في الترجمية فيما يخص اهتماما متزايدا بتقنيات البحث غير البحث التأويلي. وأولا وعكس الانتقاد المكرر مرارا حول الطابع الاصطناعي لممارسات الاستبطان يتوجب ملاحظة أن هذا النشاط ليس تماما غريبا عن الحياة العادية. فكل شخص وعلى الأقل مرة في حياته جرب هذا النوع. في دروس الرياضيات مثلا، ليس من النادر أن يعبر متعلم بصوت عال عن مختلف المراحل المتبعة للوصول إلى نتيجة. وبنفس الطريقة يحصلْ أن يلزم بعض الأشخاص بالتعبير عن الطريقة التي انجزوا بها مهمة، ليساعدهم الغير في تحديد اللحظة التي ينجز فيها المسار فيها بطريقة ملائمة. زيادة وكما يؤكد إريكسون وسيمون (7) الباحثون الذين يستعملون برتوكولات التعبير ليس عليهم بالقلق بصحة ما يعبر عنه الفرد ؛ وعليهم الاكتفاء بما يستطيع الفرد على التعبير عنه.

وبنفس الطريقة يجب القبول بأن تقنيات الاستبطان في جمع المعطيات كانت ذات نفع كبير في تعليم الترجمة. وسمحت بجرد وتصنيف وتحليل استراتيجيات الترجمة. وواقع امتلاك سجل استراتيجيات يسمح بوضع هذه في تصرف المتعلمين.

وهذا يوفر لهم امكانية التعرف على هذه الاستراتيجيات وتعلم استعمالها. وظهر أن هذه المناهج مهمة في كل الأبحاث حول آليات حل مشاكل اتخاذ القرارات.

ونظرا لأن أحد أهداف التكوين هو وضع في متناول المتعلمين، العدد الأكبر من وسائل التعلم الممكنة ليتدبروا تكوينهم، توجب مساعدتهم في معاينة هذه الوسائل والتعود على طريقة استعمالها.

ما يهم زيادة من منظور عملي هو ليس صحة ما يفكر فيه الفرد ولا ما هو قيد عمله ولكن ما يقوله حقا بالنظر إلى مستوى التطور الإدراكي للفرد قياسا للممارسة. وبنفس الطريقة ما يعبر عنه المتعلم يمكن أن يستغل في معاينة كل نقاط الضعف منهجهم في الترجمة والتعليم. وما يعبر عنه المترجمون المهنيون يمكن أن يكون نافعا في جرد استراتيجيات وتكييف مضامين دروس الترجمة مع الممارسات المهنية القائمة.

من جهة أخرى وبفضل الدراسات الميدانية بدأت الترجمية في توفير مجموعة معارف موضوعية تسمح للمترجم بالعمل وفق معلومات مشتركة بالابتعاد عن الفرضيات التخمينية. وهكذا نعرف بأن المبتدئين يميلون إلى ترجمة وحدات الترجمة الأصغر قياسا للمهنيين الذين يعملون على مستوى النص (جيرلوف 1987Gerloff)؛ ونعرف أيضا وجود اختلافات بين المبتدئين والمهنيين فيما يتعلق بنوع الوسائل المعجمية المستعملة (ديشيرت Dechert وساندروك Sandrock 1986؛ أكتين Atkins وفارانتولا 1997Atkins)؛ المعطيات التجريبية تؤكد أيضا على أن المهنيين يقضون وقتا أكبر في تحسين مقترحاتهم، وعكس بعض الأفكار الجاهزة التجربة ليست رديف السرعة (روث نيفيسRothe-Neves 2003). هذه المعارف لها أهمية كبيرة في تعليم الترجمة، علما بأنها تسمح للمدربين باتخاذ قرارات قياسا لمضمون دروسهم، على أساس معطيات موضوعية مجربة عوض الارتكاز على نظريات شخصية.

ونختم بقولنا أن منوال تحليل مسار الترجمة، هو مصدر أساسي للوسائل المنهجية المطبقة في تعليم الترجمة، ولكنه لا يؤدي مباشرة إلى المسارات الإدراكية. استحالة وصول مباشر إلى المسارات الإدراكية المعقدة مثل التحليل والتركيب والانتقاد والتنميط والصورنة وحل المشاكل، يترتب عنه ضرورة الاستعانة بمناهج بحث أخرى تسمح بالاستفادة من المعارف التي يمكن للمترجمين المبتدئين أو المهنيين صياغتها تعبيريا. ونعتقد بأنه ودون التقليل من الدراسات الاستبطانية فإن الترجميين وبالخصوص الذين يهتمون بالتكوين اللغوي عليهم التوجه أكثر نحو مناهج البحث التي تتفق أكثر مع المعرفيات المعاصرة مثل البنائية الاجتماعية والبي- ذاتية أو البي- موضوعية (دافيسDavis 2004) التي تستعمل مقاربات منهجية من طبيعة اجتماعية، وهذا بغية الاستفادة ليس فحسب مما يجري في ذهن المترجم ولكن أيضا مما يحصل في التفاعل بين المترجم وسياقات التعلم والممارسة المهنية.

إستراتيجيات الترجمة:

مفهوم الاستراتيجية معروف في اللسانيات المطبقة، وهو مستعمل منذ الستينات، أي منذ أن فرق بين السلوكيين والإدراكيين حول مسألة سبب الخطأ عند متعلمي اللغات الأجنبية. بالنسبة للأولين علة الأخطاء تكمن في التداخل (نقل سلبي) في حين مصدره عند الآخرين يوجد في مسار التطور الإدراكي. ومع تقدم الدراسات الميدانية حول الترجمة التي تبحث لوصف المسارات الذهنية فإن هذا المفهوم عرف دفعة جديد.

مفهوم الاستراتيجية في الترجمية هو أيضا متعدد المعاني مثل مفهوم المسار. ولاحظ عدة كتاب هذا التعدد (ويلس في الترجمية 1983؛ لورشير 1991؛ زيلابيسكوا Zabalbeascoa 2000 وهورتادوHurtado 2004). وكما برهن شيستيرمان Chesterman (1998: 139) ففكرة استراتيجية الترجمة بالمعنى الواسع حاضرة في ببليوجرافيا الترجمية في الخمسين سنة الأخيرة، سواء أتعلق

الأمر بالتغيير والتبديل *shifts* حسب مصطلحات كاتفورد Chesterman (1965) أم طرق الترجمة لفييني Vinay وداربلنيتDarbelnet (1968) أم مناهج الترجمة لنيومارك Newmark (1988)، ما يجب الاحتفاظ به كفكرة هو فكرة التحويرات المعجمية والتركيبية والنصية التي يقوم بها المترجم ليمكن الانتقال من نص لغة إلى لغة أخرى. وحاول بعض الكتاب مع ذلك توضيح الاختلافات بين المفاهيم التالية: إستراتيجية وتكتيك وتقنية وطريقة ومنهج ومخطط وقاعدة وعملية.... نلاحظ التهاون المصطلحي في أدبيات الترجمية حول مفهوم استراتيجية الترجمة، منهجية الترجمة وتقنية الترجمة، وقد رجع إلى هذه النقطة فولفرام ويلس Wilss. وحدد استراتيجيات الترجمة كالمنظور العام لنقل نص خاص (ويلس 1983: 145). ويعطي ويلس كمثال استراتيجيات صاغها شيشرون، المترجم مترجما والمترجم خطيبا). وهو مفهوم الاستراتيجية هذا الذي يطبق على الثنائيات التي غذت النقاش القديم حول الترجمة: ترجمة حرفية وترجمة حرة ؛ ترجمة هدفية وترجمة منبعية ؛ توطين وتغريب، من بين أخريات. وفيما يخص مصطلح المنهج يعني به ويلس عملية ذهنية وتشمل مرحلة تحليل أو إعادة بناء النص المنبع ومرحلة تركيب أو إعادة إنتاج نص الهدف. ويقدر ويلس بأن مفهوم تقنية الترجمة يقابل العمليات التي تسمح للمترجم بالتحكم في قابلية إعادة إنتاج المقاطع الخاصة من النص إلى ما أبعد من المستوى المعجمي. وتقنيات الترجمة هي من حينها روتين نقل بي- لساني، يمكن للمترجمين التحكم فيه بفضل التجربة التي توفرها له الممارسة الدائمة. وتلت توضيح ويلس محاولات توضيح مفهومية أخرى. وقد أنجز لورشير دراسة مفهومية على فكرة استراتيجية وفسر بأن اختلافات بين استراتيجية ومنهج؛ استراتيجية ومخطط؛ استراتيجية وقاعدة وإستراتيجية و تكتيك. وبحسبه فإن الفرق بين استراتيجية ومنهج يكمن في الطبيعة الفردية الشخصية للاستراتيجيات التي تسمح للأفراد بتحقيق حد أقصى من استعمالاتهم بالبحث الدائم على ما هو الملائم والأكثر نجاعا. فيما يخص الفرق بين الاستراتيجية والمخطط يؤكد لورشير

بأن المخطط يحيل على نوع من المعارف التصريحية في حين أن الاستراتيجية يترتب عنها في نفس الوقت معرفة تصريحية ومعرفة بالطرق العملية. الفرق بين الإستراتيجية والقاعدة يتموقع على مستوى القيمة المعيارية التي ينقلها المفهوم والقاعدة. القواعد هي المعايير الاجتماعية المتعلقة بسلوك الكائنات البشرية كعناصر مجموعة اجتماعية. والاستراتيجيات بالعكس لا يفرضها المجتمع. وأخيرا يحدد لورشير التكتيكات ككيانات نووية تهدف إلى تحقيق فعل ملموس أو جزء من فعل داخل مسار. ومن جهتها الاستراتيجيات معتبرة ككيانات كتلية تهدف إلى تدبير مقطع أفعال (لورشير 1991: 67-68).

وانكب باتريك زبالبيسكوا Zabalbeascoa (2000) بدوره على مهمة تحديد الفواصل الدلالية بين المنهج والإستراتيجية والحل والتقنية. وبالنسبة له منهج هو طريقة عمل شيء ما باتباع مخطط مسبق، وهي أقل مرونة وتأثرا بالقيود من الإستراتيجية. ويحدد مفهوم الاستراتيجية كشكل سلوك خاص يهدف إلى حل مشكل أو بلوغ هدف. الاستراتيجيات هي أفعال واعية يقوم بها المترجم لتحسين كفاءته في حل مشكلة خصوصا بعبارة الفعالية. وأخيرا لزبالبيسكوا التقنية هي سلوك يُتعلم ويجب أن يطبق حسب منهج أو طريقة محددة سلفا (2000: 119-121).

وأعادت هورتادو (1996؛ 2004) النظر في تعريف مفهوم المنهج والإستراتيجية والتقنية، وبالنسبة لها يحيل منهج على مسار محدد حسب الهدف العام للمترجم مطبقا على مجموع النص المراد ترجمته. وفيما يخص التقنيات فهي لا تهم إلا مقاطع من النص، وتخص النتيجة المحصلة بالتمكين من تصنيف مختلف حلول الترجمة. وأخيرا الاستراتيجيات تحيل على الآليات التي يستعملها المترجم في مختلف مراحل مسار الترجمة لحل المشاكل التي تعترضه وبهذه الطريقة الوصول إلى حل (هورتادو 2004: 249). ونرى هكذا بأن هورتادو تعني بالمنهج ما يسميه ويلس استراتيجية. وفيما يخص مفهوم الاستراتيجية تصطف هورتادو إلى جانب لورشير (1991) بتبني المفهوم المستعمل في علم النفس الإدراكي وفي التعليمية

وتعليمية اللغات، وبحسبها استراتيجية هي طريقة لغوية وغير لغوية واعية أو غير واعية داخلية (إدراكية) وخارجية يستعملها المترجم لحل المشاكل التي تتولد خلال مسار الترجمة لتحسين فعالية هذه الحاجيات الخاصة (هورتادو 2004: 276).

هذه التعريفات هي بعيدة من وضع حد لتعدد معاني مفهوم الاستراتيجية في الترجمية. وكما يبدو في التعريفات المذكورة عاليه يمكن أن يتغير معنى المفهوم حسب المسلك المعرفي الذي يتبعه الترجمي. ويصطف لورشير إلى جنب اللسانيات النفسية وتعريفاتها هي بالأحرى تعريفات عمل توفر له وضوحا مفهوميا ضروريا لتحقيق دراسته: زبالبيسكوا من جهته يتموقع في سياق ترجمي ويفسر تعريفاته حسب مقارنة ترجمية مركزة حول الناتج وعلى المسار. ومن الجلي، إذا أنه بغية استعمال مفهوم الاستراتيجية من اللازم الإشارة إلى أي معنى أو حسب أي كاتب يتوجب فهمه. وزيادة بقدر ما أن الترجمية ترغب في أن تميل دائما إلى تخصص متعدد التخصصات فإن أحادية المفهوم تبقى مهمة جد معقدة التحقيق ولو أنه ظهرت محاولات تشكيل مصطلحية معيارية كالتي اقترحها دوليل ولي جانكي وكورنيي (1999).

مصدر مصطلح استراتيجية بالعكس لا شك فيه. وهو متأت من المعجم العسكري ويشير إلى تحضير عام لحرب بما فيه من عوامل عسكرية وغير عسكرية. وانتشرت الفكرة وتستعمل في كثير من المجالات الأخرى كعلم النفس والاقتصاد والعلوم السياسية بمعاني مجازية.

ومن بين أوائل الأعمال المنجزة في الترجمية حول استراتيجيات الترجمة يجب ذكر تجربة كونداس سيجينو Séguinot في نهاية الثمانينات. ومستلهما أساسا من الأبحاث المنجزة في تعليم اللغات الأجنبية، يقترح سيجينو أولا تمييزا الاستراتيجيات التي تتعلق بمختلف مراحل تمرين الترجمة. وسمى الاستراتيجيات التحضيرية تمارين التحليل النصي التي تجرى قبل مباشرة الترجمة (ملاحظات

هامشية وتقسيم النص إلى وحدات ترجمة ومعاينة فقرات صعبة وتطوير معجم مصغر). وميز سيجينو ميز نوعا ثانيا من الاستراتيجيات والتي يسميها استراتيجيات المراجعة. هذه الاستراتيجيات تهدف أساسا مراجعة وتصحيح مختلف مسودات أو نسخ نص مترجم. هذه المراجعات يمكن أن تخص وحدات معزولة أو نصوصا تامة. ويمكن أن تنجز بطريقة ثنائية اللغة بمقارنة النص الأصل مع الترجمة أو أحادية اللغة بمراجعة فقط نص الترجمة ليلائم معايير اللغة وثقافة التقبل وكأنه يتعلق بنص أصلي (سجينو 1988: 84).

ورئيت استراتيجيات الترجمة كعمليات يمكن أن يطبقها المترجم بوعي أو لا أمام مشكلة ترجمة. وتطبيق استراتيجية يجب أن يترتب عنه حل أقصى لمشكل بواسطة سلسلة مراحل مسبقة التصور. ودراسات استراتيجيات الترجمة تهدف إذا إلى إيجاد علاقة بين مشاكل الترجمة والوسائل المستعملة لحلها. إن تحديد تلك العلاقة يسمح بتصور قواعد من نوع: كلما ظهر "سين" في نص "نون" فالحل الصحيح هو "حاء" والطبيعة المعيارية لهذا النوع تغدو واضحة بشكل متزايد (لورشير 1991).

وعدد من الدراسات الميدانية حول مسارات الترجمة هي أيضا محددة كهدف موضوعي أساسي في جرد الاستراتيجيات التي يستعملها المترجمون المهنيون في التكوين (كرينجس 1987؛ لورشير 1999؛ سيجينو 1991؛ كوسمول 1995؛ موندال Mondhal وجينسين Jensen 1996؛سكوت وتينيت,Scott-Tenent جونزاليس Gonzâlez ورودريجيز Rodriguez 2000...). ولو أن نتائج دراسة لورشير الميدانية كما جاءت في كتابه *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies* (1991) لا يمكن أن تعمم (الأفراد هم متعلمون لغات أجنبية) وهذا العمل هو بلا شك مؤشرا لا محيد عنه لدراسة استراتيجيات الترجمة. في سياق دراسة التي قام بها لورشير استراتيجية ترجمة هي (لورشير 1991: 75):

« is apotentially conscious procedure for the solution of a problem which an individual is faced with when translating a text segment from one language into another. »

المكونات الاساسية لهذا التعريف لاستراتيجية الترجمة هي واقع أنه يمكن أن تكون واعية أو لا واعية وعليها باستهداف حل مشكلة خاصة واستعمالها مركزا على هدف محدد سلفا. في هذا الكتاب يقدم الباحث نتائج بحث طولي دام خمس سنوات وكان هدفه الاساسي اقتراح منهج بحث للمسارات الذهنية في الترجمة وتحليل مختلف طرق معاينتها. ومتابعا هدفا وصفيا بجلاء ولا يزعم لورشير أنه يوضح للمتعلم المراحل الواجب اتباعها للوصول إلى ترجمة عالية. هدفه هو تسجيل المسلك الذهني الملموس الذي يتبعه المترجم غير المهني. وقد عدد بهذه الطريقة 399 استراتيجية لمتن من 40 ترجمة. في هذا البحث استعمل المترجمون استراتيجيات لحل أساسا مشاكل من مستوى معجمي في تقريبا 70 % من الحالات وتركيبية في 8.06% (207 حالة).

وعنصر مهم في هذه الدراسة هو مفهوم النجاح. وتبعا للكاتب نجاح استراتيجية يقاس بنجاح مترجم في اقتراح حل جزئي أولي أو نهائي لمشكلة ترجمة. وسمح تحليل المعطيات بتحديد أنه من بين 399 استراتيجية كانت 346 منها ناجعة. نلاحظ مع ذلك أنه في حالة دراسة لورشير (1991) واقع اختيار المترجمين غير المهنيين (متعلم إنجليزية كلغة أجنبية) يمثل ضعفا كبيرا فيما يتعلق بفعالية الاستراتيجيات المطبقة على هؤلاء الأفراد. ويعلل لورشير اختياره (ص: 35) بتفسير أنه عند المترجمين المهنيين المسارات الإدراكية تصبح حدسية. والمترجمون الخبراء هم إذا إذاك، بحسب رأيه، أقل قدرة على التعبير عن مسار الترجمة. غير أن الاستراتيجيات التي عددها لا تفسر القدرة الطبيعية للأشخاص المزدوجي أو متعددي اللغات في إنجاز توسط بي- لغوي وهو ما هو أبعده من الكفاءة الترجمية المطلوب تطويرها عند متعلمي الترجمة. مساهمة هذا النوع من الأبحاث، تستغل إذا، لفهم أحسن للترجمة كنشاط ذهني، ولكن لا تفسر لنا إلا قليلا

الترجمة كنشاط مهني. الاستراتيجيات التي ظهرت في دراسة لورشير بأنها غير فعالة تبرز إلى أي حد. من المهم أن يمتلك المدربون فكرة واضحة عن منهج الترجمة التي يستعمله المتعلمون. فقد يكون من جهة فشل متعلم في اقتراح حلول ملائمة مصدره استعمال سيء للاستراتيجيات. وفي نفس الوقت هذا الفشل يمكن أن يكون برهانا حاسما عن واقع أن تكوين اللغويين قد يتم تصوره على قاعدة ما يسمى ترجمة طبيعية (هاريس 1973). زيادة، فإن اختيار واستعمال عمليا لاستراتيجيات الترجمة الفعالة يشكل أحد العوامل التي تسمح بتخصيص كفاءة مترجم مهني.

وعلى غرار لورشير يختزل شيستيرمان Chesterman (1997) فكرته عن الاستراتيجية إلى التعامل الصريح مع النص الذي قد يعاين بتحليل لاحق للنص المترجم. استراتيجية الترجمة تعاين إذا لما تلاحظ تغيرات نصية أنجزها المترجم. ونرى إذا انه ولو أن الباحثين رغبوا في التركيز على دراسة مسار الترجمة فإن المعطيات المحصلة تستخرج مرة أخرى من الترجمة كنائج. وكما في حالة الدراسات الميدانية على مسار الترجمة، فالواقع أن كثيرا من الاستراتيجيات الواعية في البداية تميل لتصبح لاواعية مع توال زيادة تجربة المترجم وتشكل الضعف الكبير في الأبحاث حول الاستراتيجيات الترجمة. زيادة تحديد ارتباط بين مشاكل الترجمة واستراتيجيات كحلول لهذه المشاكل لم يبلغ لحد الآن.

إن الدراسات حول استراتيجيات الترجمة لم تتوقف عن جلب اهتمام الباحثين، ونلاحظ جهودا كبيرة في تعريف وجرد وتصنيف الاستراتيجيات. ففي عام 1989 اقترح سيجينو تصنيف استراتيجيات ميز فيه نوعي استراتيجيات: شاملة وموضعية. الاستراتيجيات الشاملة هي المطبقة على مجموع نص وتحدد الاعتبارات العامة للمترجم قياسا لنوع العلاقات التي يجب أن توجد بين النص المصدر والنص الهدف. ويمكن للمترجم إذا اقتراح ترجمة حرفية وترجمة حرة وتكييف... والاستراتيجيات الموضعية بالعكس، تنكب على حل لمشكل مرحلي على المترجم

أن يتصور له مختلف الاختيارات لتقديم ترجمة ملائمة لمشكل خاص. مثلا كيف يترجم مصطلحا وفكرة وصورة وبنية نحوية.

وفي عام 1997 اقترح شيستيرمان تصنيفا استراتيجيات ترجمة رجع فيها إلى الثنائية التي اقترحها جيل (1995) استراتيجية الفهم وإستراتيجية الإنتاج اللتان تذكران بإستراتيجية التحضير والمراجعة اللتان اقترحهما سيجينو (1988). وبهدف استكشاف واضح يتوقف شيسترمان في إستراتيجيات الانتاج اللساني والتي يستعملها المترجم كلما لم يكن سعيدا بحل مقترح لمشكل معين. ومستلهما من الترجميات التقليدية يوحي شيسترمان بثلاثة أصناف كبرى من استراتيجيات الترجمة: استراتيجيات تركيب واستراتيجيات دلالية واستراتيجيات ذرائعية. ونجد أسفله التصنيف الذي اقترحه شيسترمان ونكتفي بتعداد الأصناف الاساسية منه.

لاستراتيجيات التركيب مثلا التي نستغلها لتناول شكل النص من السهل ملاحظة مثلا أن شيسترمان يعب من ابحاث الكتاب التقليديين في الترجمية كبتير نيومارك وفييني وداربلنيت وجون كاتفورد.

جدول استراتيجيات الترجمة حسب شيسترمان (1997: 92-112).

استراتيجية تركيب	استراتيجية دلالية	استراتيجية ذرائعية
ترجمة حرفية	الاختيار الدلالي المعجمي: ترادف تضاد تسمية كنائية اضداد	غربلة ثقافية (تغريب توطين وتحوير)
الاقتراض	اختيار مستوى التجريد	اختيار درجة التصريح وتجاهل أو زيادة المعلومات
النقل	اختيار التوزيع	اختيار العلاقات البي شخصية المحددة بين الكاتب والقارئ
اختيار وحدة ترجمة	اختيار التشديد	اختيارات تحقيقية
اختيار مستوى الجملة (عدد	اختيار المجاز	اختيار منطق النص (ترابط)

استراتيجية تركيب	استراتيجية دلالية	استراتيجية ذرائعية
اشخاص زمن لغوي وكيفية...)		
اختيار البنية المتلاحمة	اختيارات دلالية أخرى	ترجمة جزئية
اختيار المستوى الصوتي والصرفي والتركيبي أو المعجمي		اختيار ظهور المترجم (تحذير هوامش أسفل الصفحة)
اختيار المخطط البلاغي (تواز تكرار وإطناب)		إعادة طباعة النص الأصل
		اختيارات أخرى ذرائعية

وككل تصنيف، فما اقترحه شيتيرمان ليس خاليا من التداخلات نظرا لاستحالة تحديد بدقة خطوط الفصل بين مختلف أصناف الاستراتيجيات. عمل التصنيف هذا له ميزة الغذاء من منابع ترجمية خالصة ويشكل إضافة مهمة مثل إضافة لورشير (1991) إلى تصور سجل استراتيجيات يبدو أنه ذي منفعة كبيرة في تكوين لغويي المستقبل.

إن نتائج هذه الجهود تشكل مساهمة مهمة في تطور تقنيات ووسائل الابحاث القادمة، وسيكون لها بالتأكيد تأثير على تطور دروس الترجمة. وهكذا من الجلي أن تمارين مقارنة النصوص (المنطلق والوصول) تشكل تقنية تعليمية جيدة نظرا لأنه حين يلاحظ المتعلمون الاستراتيجيات اللسانية والنصية التي استعملها المترجمون، يمكنهم مقارنة بين ما يقرؤونه في كتب الترجمة وما يسمعونه في الدروس وما يفعلونه عمليا. تمارين التحليل والمقارن هذه هي فرصة جيدة للمدربين لمساعدة المتعلمين على استعمال الما فوق لسان في الترجمة. وهنا مكمن النفع التعليمي الكبير لتصنيفات استراتيجيات الترجمة هذه. وهي نوع الأنشطة التي يمكن للمدربين إنجازه في دروسهم قبل أن يبدأ المتعلمون تمارين تطبيقية. في تحليل الدراسات حول استراتيجيات الترجمة يجلب انتباهنا جانبان. أولا البحث في استراتيجيات

الترجمة تركز تقريبا حصرا على الجوانب الإدراكية للترجمة: أي تناول لغات العمل ونشاط المعارف العامة والمتخصصة. هذا التركيز حول الجوانب الإدراكية ناتج عن نقص اهتمام معمم بالجوانب الأخرى من التعلم مثل الأبعاد الاجتماعية والعاطفية والما فوق إدراكية. ثم لقد فضل الباحثون مناهج البحث المسماة استبطانية على حساب المناهج الأجناسية والاجتماعية كالحوارات والاستبيانات... إن ببليوجرافية استراتيجيات الترجمة تبين الحاجة إلى جهد تعاوني ومتعدد التخصصات لإنجاز دراسات في الموضوع. وكما أكد عديد من الكتاب (سيجينو 1988؛ لورشير 1991، 1998؛ كيرالي 1995، 2000؛ هورتادو 2004) إن مفهوم استراتيجية التعلم والتواصل استعمل كثيرا في علوم التربية وفي تعليم اللغات الأجنبية وفي علم النفس والتعليمية. ولكن على العكس الدراسات حول استراتيجيات الترجمة والدراسات حول استراتيجيات التعلم يجب أن تستهدف من بين ما قد تستهدفه تحسين التعلم عوض استعمال الكفاءات والمعارف. ومتصورة كوسيلة لتحسين التعلم فإن هذه الاستراتيجيات تشكل وسيلة أساسية للتدخل في مسار التكوين قبل أن تظهر المشاكل. يعني قبل الترجمة يجب تعلم الترجمة. قبل بداية مهمة الترجمة على المتعلم تملك مجموعة معارف إجرائية وتصريحية وشرطية حول الترجمة التي ستساعده في فهم أحسن لتعقد مهنته.

كشفت الدراسات حول الترجمة في الخمسين سنة الأخيرة أن الباحثين أخذوا بعين الاعتبار حصرا بالجوانب الإدراكية للترجمة. وبالتالي بقي استكشاف الجوانب الما فوق إدراكية والاجتماعية والعاطفية والوسائلية التي يمكن أن تلعب دورا مهما في تعلم وتطوير الكفاءات الترجمية. وبنفس الطريقة من المهم متابعة ملاحظة أريكسون وسيمون (1993: 7) في إيلاء أهمية أكبر إلى مضمون التعبير اللغوي للأفراد المساهمين في التجارب. لا يجب تجاهل هذا النوع من المعطيات لأنها ليست في علاقة مباشرة مع هو قيد فعله المتعلم في لحظة التعبير لأن الفرد يستعمل المعارف المتعلمة من موضع آخر أو أنه يرتجل أو يبتكر. بعبارة أخرى في

منظور تعلم ما يعبر عنه الأفراد له نفس القيمة كالاحتفاظ ببعض الشروط التي يفرضها منهج البحث. وسيكون خصبا دراسة، مثلا، الاستراتيجيات التي يستعملها المتعلمون لتعلم الترجمة. مجال استراتيجيات التعلم حاز باهتمام مشابه لما حصلت عليه استراتيجيات التواصل في البحث في تعليم اللغات الأجنبية، حيث جرب بتزايد اهتمام بمناهج وتقنيات البحث أقل موضوعية خلال العشرين سنة الأخيرة. وتسمح الدراسات حول التعلم مثلا برسم مسلك تطوير إدراكي للمتعلم للوصول إلى فهم أحسن لتعلم الكفاءة الترجمة كمسار تعلم حركي نشيط وليس كملكة فطرية.

الكفاءة الترجمية:

في عام 1540 في مؤلفه الطريقة الترجمة الجيدة من لغة إلى أخرى، تتطرق اتيان دولي، إلى القدرات التي يجب أن يمتلكها مترجم جيد: وأولا عليه بفهم تماما المعنى وموضوع الكاتب الذي يترجمه لأنه بهذا الفهم فلن يكون غامضا في ترجمته...والشيء الثاني المطلوب في الترجمة هو معرفة المترجم جيدا بلغة الكاتب وكذلك كفاءة في اللغة التي يترجم إليها. لكي لا يخرق ولا يقلل من مكانة أي من اللغتين.

ورغم اننا نناقش الملكات المطلوبة في المترجمين منذ قرون فإن الابحاث حول الكفاءة الترجمية – نظام مضمن في المعارف والملكات اللازمة للترجمة (هورتادو 1999: 43) فلم ينجز هذا العمل بشكل نظامي إلا في العشرين سنة الأخيرة. وكما كتبت هورتادو (1999: 42)... تاريخ البحث في الكفاءة الترجمية هو جد قصير. إلا عديدا هم الترجميون الذين أضاءوا قليلا هذه المسألة بتناولهم مختلف وجهات النظر.

وخصص دوليل عدة جهود لتكوين اللغويين محيلا في 1980 على محاولات عزل الميزات اللازمة وجودها في المترجم المهني. وحسب دوليل، إننا نطلب من المترجم امتلاك فكر تحليل وأن يتذوق الأسئلة اللغوية والعمل الفردي في عزلة

وعليه أيضا أن يكون ذي قدرة على التركيز والعمل بمنهجية ودقة وعليه أن يبرهن على حب استطلاع فكري كبير وعقل وتفكير نقدي وبالطبع حكم سديد (دوليل 1980: 43-44). وقدر دوليل بأنه إذا كان على المترجم امتلاك كل هذه الصفات فهذه ليست حصرا على المترجمين ودعا الترجميين إلى التساؤل عن امكانية تطوير، بطريقة أخرى غير استعمال اللغة، الجوانب الأكثر جوهرية في المسار الإدراكي المنشط بالترجمة: منهج تناظري وتأويل معنى رسالة بتحليل ومنطق وحساسية لصيرورة نص...(1980: 44). إلا أن الجوانب الأخيرة التي يحيل عليها دوليل هي أيضا جزء من متطلبات الفلسفة واللسانيات والأدب والتحرير التقني والصحافة... وسجلت سنوات الثمانينات بداية اهتمام متزايد بتعريف سجلات وتصنيفات المعارف والخبرة اللازمة لممارسة الترجمة. ورغم أن الكفاءات الترجمية كانت مرارا موضوع نقاشات نظرية (روبيرتس Roberts 1984؛ كرينجس 1986؛ لورشير 1991؛ بيم 1993؛ ويلس 1996؛ توريToury 1995) وقلة هم الباحثون الذين انكبوا على الأبحاث المعمقة حول الموضوع. واقترح ويلس منذ 1982 تخصيص كفاءة الترجمة التي عرفها كوحدة ثلاثة كفاءات جزئية: كفاءة تقبل في لغة المنطلق وكفاءة إنتاج في لغة الوصول وكفاءة عليا وهذه الأخيرة تعني القدرة على نقل الرسائل من نظام لساني إلى آخر. ومرة أخرى يدعم منوال ويلس الطرح القائل بكفاءة ترجمية طبيعية عند كل الأشخاص المزدوجي اللغة وهو طرح قال به بريان هاريس Harris 1973 وعارضه توري (1995: 240). ونفس الطرح حاضر في أقوال بيل (1991). وانطلاقا من تعريف الكفاءة التواصلية التي تصورها كنالي Canale (1983) والمقسمة على أربعة كفاءات خاصة (نحوية واجتماعية لسانية وخطابية وإستراتيجية) يكيفها بيل للترجمة. وتكييفه يأخذ شكل كفاءتين: كفاءة لسانية في لغات العمل وكفاءة تواصلية في الثقافتين. وهذه الأخيرة تنقسم بدورها على:

- معرفة بالقواعد والأعراف الجارية و

- تحكم في الما فوق وظائف اللسان الثلاث (الفكرية والبي- ثقافية والنصية) ومعرفة بأفعال الكلام.

ويعتبر بيل يعتبر أن هذه الأنواع من الكفاءات تشكل الكفاءة التواصلية التي تسمح للمترجم بخلق وفهم واستعمال النصوص المستخرجة من سياقها للمساهمة في ظرف خطابي معين (بيل 1991: 43).وحسب هورتادو (1999) واقع أن بيل لا يأخذ بعين الاعتبار الجوانب اللسانية والثقافية يجعل منواله صالحا لكل شخص مزدوج اللغة. إلا أننا نعرف منذ مدة مقدار تميز مترجم مهني عن شخص مزدوج اللغة (دوليل 1980). ومحاولات تصنيف الكفاءة الترجمية استعملت مناول أكثر نفسية. وهي حالة مثلا شيسترمان (1997) الذي يستعمل منوال تطوير الخبرة لدريفوس Dreyfus (1986). وهذا المنوال يميز بين خمسة مستويات مقابلة، بطريقة تدريجية لتطور المتعلم: المبتدئ والمبتدئ الأعلى والكفاءة والتحكم والخبرة. (شيسترمان 1997: 147). مقترحات شيسترمان في التصنيف والتعريف هي مبنية حول قواعد معالجة المعلومة ولها ميزة اعتبار الترجمة كنشاط مهني. إلا أن هذا المنوال يهتم أكثر بدرجة الكفاءة منه بتعريف الكفاءات اللازمة للغوي لينجز مهمته. ومحاولة شيسترمان اقتراح منوال من نوع تقدم تدريجي على كل متعلم مترجم أن يتبعه. وهكذا فالمتدربون مثلا يمكنهم أن يأخذوا بعين الاعتبار بهذا المنوال لحظة تصور مخططات الدروس وبالتالي تعريف معايير التقييم التي تحدد انتقال من مستوى كفاءة إلى آخر عوض الاكتفاء بإبراز القدرة على الترجمة أو غياب هذه عند المترجم المتكون. وأحسن تعريف لاستمرارية الكفاءة الترجمية هذه قد يكون مساعدة أكبر في هيكلة أهداف التعلم في برنامج تكوين لغويين. وعوض اقتراح أهداف من نوع "في آخر الدرس المتعلم سيكون قادرا على الترجمة أحسن "، يمكن أن نحدد اهدافا ملموسة وواقعية أكثر ومتماشية مع التطور الإدراكي الذي ينتظر من التكوين أن يحدثه عند المتعلم. وفي 1998 اقترح جون فيينVienne ما أسماه

النواة الصلبة للكفاءة الترجمية والتي بحسبه تستعين بالكفاءات غير التحليل وإنتاج النص. هذه النواة هي مكونة من:

- قدرة على تحليل مختلف حالات الترجمة
- قدرة على تدبير ومعالجة المعلومة
- قدرة على الحجاج
- قدرة على التعاون.

وعلى غرار شيسرمان (1997) يأخذ مقترح فيين أكثر بعين الاعتبار الترجمة كنشاط مهني ويضيف وجهة نظر مستلهمة من ممارسة الترجمة. وجانب آخر في مقترح فيين هو الاخذ بعين الاعتبار بالطبيعة التعاونية والبي- شخصية للترجمة. ونرى بأن في هذا التصنيف، الفكرة المتواترة في الترجمية، بأن الترجمة كإنتاج نصي لا يمارسها فرد معزول. القدرة على العمل في كنف مجموعة عمل تضاف إلى كفاءات المترجم.

وكاتب آخر تطرق للكفاءة الترجمية وهو ستيورات كانبلCampbell الذي اقترح في 1991 منوال كفاءة ترجمية وفيه عرف جانبين أساسين: *disposition and proficiency*. ويتحدث كابل عن الكفاءة بمعنى تحكم، يعني معرفة معمقة تترجم بقدرة على الحكم وتقرير في بعض المواد. في اقتراحه، الاستعداد، هو مجموع الصفات النفسية التي يستعملها المترجم لانجاز عمله. ويميز كانبل صنفين. يميز في الأول نوعي مترجمين المغامر*risk-taking* والمحترس. وفي الثاني المترجم المثابر والمستسلم. والاستعداد يخضع أيضا للتحكم في المهارات اللسانية الخاصة (كانبل 1991: 339). وفي الوقت الحالي يبحث عدد كبير من الترجميين للبرهنة على مقترحاتهم النظرية المستخرجة من الدراسات الميدانية والمناول التفسيرية مثل منوال كانبل هي نوعا ما اقصيت نظرا لطبيعتها الذاتية ولأن منبعها من التجربة الشخصية. ورغم أن هذه المناول لها قيمة استكشافية فإن تطبيقها

العملي محدود جدا. ويبدو لنا رغم كل شيء أن فكرة التحكم التي تنقلها مفاهيم الاستعداد والكفاءة يمكن أن تستفيد من اهتمام أكبر في الترجمية لمعارضتها بمفهوم الكفاءة. ومن جانبه أبريشت نوبيرتNeubert (200) أكد على أن موضوع الكفاءة الترجمية لا يمكن تناوله إلا بطريقة تقريبية نظرا لكون المترجمين من طبيعة مهنتهم ذاتها لا يمكنهم أن يكونوا اكفاء تماما في كل المجالات التي يعملون بها ونقلا عنه (نوربيرت 2000: 4):

" They [translators] acquire the capacity to approximate the subject areas to such an extentthat they can enable and facilitate easy and flawless understanding among the averagereader as well as the experts".

وعلى غرار عديد من الترجميين الآخرين اهتم نوربيرت بتعداد الكفاءات الجزئية، بمعنى هورتادو (2004)، التي تشكل الكفاءة الترجمية والتي يسميها معلمات ومؤشرات الكفاءة الترجمية:

- كفاءة لسانية
- كفاءة نصية
- كفاءة موضوعية
- كفاءة ثقافية
- كفاءة تحويل.

في تصنيف نوبيرت الأهم من المؤشرات الخمسة هو *transfer competence* الأخير لأنه يمثل السمة المميزة للمترجم. وهو ما يسميه نوبيرت مؤشرا لا يختلف عن الكفاءة الجزئية التي تتحدث عنها هورتادو. إلا أنه يجب الإشارة أن نوبيرت يضمن مؤشرا نصيا غائبا في كتب آخرى. ويؤكد الكاتب على واقع أن اللغوي يجب أن يكون قادرا على التعرف على الخصائص النصية لكتابات الخبراء في مختلف مجالات المعارف. وبالاعتماد على تعريف الكفاءة التواصلية

لهيمسHymes (1971) يدافع جريجوري شريفي (1997) على أن الكفاءة الترجمية هي جزء من الكفاءة التواصلية بمعنى أن الأولى هي الشكل المتخصص للثانية. وبالنسبة لهيمس (1971) الكفاءة التواصلية هي المعرفة الناتجة عن التجربة التي تسمح للمستعملين لغة بإنتاج ملفوظات أو نصوص التي هي في نفس الوقت تركيبيا صحيحة ودلاليا ملائمة واجتماعيا ملائمة في سياقات تواصل معينة. وشريفي من جهته يعرف الكفاءة الترجمية كمعرفة حول الترجمة ومعرفة حول طريقة الترجمة. ومترجم كفؤ حسب شريفي هو الذي قادر على إنتاج ترجمات جيدة البناء تقدم مرجعية ملائمة مع النصوص الأصل والملائمة في سياقات ثقافية (شريفي 1997: 121). والفرق بين الكفاءة التواصلية والكفاءة الترجمية تكمن في واقع أن الأخيرة ليست مشتركة بين كل العناصر المثقفة في المجتمع. وحسب شريفي(1997: 121)

" Those who leam how to translate do so by acquiring a history of translation experience. "

ونظرا لأن قصة تجربة الترجمة هذه هي مسار نشيط يتوجب ترقب الحصول على مستويات كفاءة ترجمية مختلفة وفي نفس الوقت الاعتراف بوجود سياقات ترجمة مختلفة. في سياقات ازدواجية اللغات فإن الكفاءة الترجمية يجب عادة أن تبدأ عند الأشخاص المزدوجي اللغة. إلا أنه بقبول وجود مختلف أشكال الترجمة فإننا نقبل بأن الذين قرروا متابعة تكوين في الترجمة سيتعلمون المعارف الخاصة للمهنة. وتقدم المتعلمين يمكن أن يتحدد على شكل تتابع مستويات ترجمة تبدأ من مستوى الترجمة البدائية إلى مستوى الترجمة المهنية. والمستويات الأخرى المتوسطة يجب أن تظهر على طول مسار التكوين. لبلوغ كفاءة مهنية يعرفها شريفي (1997: 125):

« a fonn of constructed translation that can be acquired by only undergoing certain kinds of deliberately sought out communicative experiences »,

فعلى اللغوي أن يدفع لوضع تاريخ تجربة الترجمة. ويميز شريفي أيضا عاملين يتحكمان في الكفاءة الترجمية: اختلاف في الكفاءة الترجمية واختلاف في مسار الترجمة. في العامل الأول يميز عاملين دونين نسبة للأسلوب الإدراكي الفردي للغويين وآخر مرتبط بالجوانب الخارج لسانية مثل القدرة على حل المشاكل والسمات الشخصية والجوانب الاجتماعية والمحيطية. العامل الثاني عامل تغير مسار الترجمة يترتب عنه أن هدف كل منهج تكوين هو نتاج تغير في سلوك المتعلمين. وبالتالي اللغويون الذي يتبعون مختلف أنواع التكوين سيكون لهم كفاءة مختلفة نظرا لكون كل منهج يولد سلوكا مختلفا. إن تقدم المتعلمين نحو مستويات أكثر تقدما من الكفاءة يتم حسب شريفي بفضل سلسلة من إعادة هيكلة معارف ليست متنوعة عند المترجم الخبير نظرا لأنه يمتلك قدرة على تنفيذ علاقات مجردة أكثر من المبتدئ. بفضل تجربته في الترجمة فإن الخبير يمتلك نظرية مسار يطبقها بواسطة بناءات ذهنية منظمة على بنيات تصورية أكثر غنى. الفرق بين المبتدئ والمجرب لا يمكن أن يحدد حصرا على قاعدة الكفاءة أو الطبيعة اللاواعية للمسار. إن التقدم فيما يتعلق بسرعة إنتاج المجربين يمكن أن يفسر بزيادة قدرتهم على معالجة المعلومة. وبقدر ما أن عددا مهما من المسارات تصبح لا واعية فإن المترجم يتجاوز المشاكل المرحلية (معجمية ومصطلحية ونحوية...) ويولي اهتماما أكبر للجودة العامة للنص الذي ينتجه. إلا أنه حسب شريفي ما يحدد الكفاءة الترجمية هو طبيعة وسعة وتكرار عمل الترجمة على طول حياة المترجم (1997: 136).

ومن وجهة نظر أكثر عملية بل ومهنية يستعمل دانيال جواديكGouadec (2002) تحليلا لمواصفات التشغيل لوضع لائحة ما يسميه الكفاءات والخبرة والقدرة العامة للمترجم. ومن بين ما يستعمل عروض العمل والمقاييس التي يحددها المشغلون ومحيط عمل المترجمين والسوق. ويحدد التصنيف التالي حسب تواتر ظهور المقاييس في عروض العمل، وأولها هو:

- التمكن من لغة العمل 100% عروض
- تكوين خاص تكوين مترجم [94 %] خمس سنوات تعليم عالي [94%]
- تمكن من الوسائل الخاصة برمجيات [87%]
- قدرة على تدبير الجودة (44%]
- قدرة على القيام بأ'مال رديفة للمترجم، مراجعة مصطلحية، ترجمة أولية، مسئول شبكة، مبتكر صفحات شبكة...[27%] .
- قدرة مؤكدة على تسيير المشاريع ومعالجة جزئية [18%]
- معرفة بمجال تطبيق خاص [14%]
- تجربة في الترجمة [10%].

وتقدم دراسة جواديك بالتأكيد نظرة غير جامعية عن تكوين المترجمين ولكن ميزتها هي إبراز أهمية تصور تكوين المترجمين في أفق اجتماعي. وبالفعل وجدت البرامج الجامعية لتلبية حاجة اجتماعية في التواصل المتعدد اللغات ومهمة الجامعة في هذا الاتجاه هي تكوين مترجمين قادرين على تلبية تلك الحاجة وهو ما يتطلب علاقة وثيقة بين الجامعة ومقاطع من المجتمع الذي يطلب خدمات المترجمين. ويمكن للترجميين الاستمرار في مناقشة الكفاءات المطلوبة عند اللغويين حسب تجاربهم الشخصية أو على قاعدة دراسات تأويلية تسمح بالعثور في البيبليوجرافيا على تعليل نظري. إلا أن الدراسات، مثل دراسات جواديك، تصبح ضرورية أكثر لتصور تكوين اللغويين بغية فهم دورهم الاجتماعي. وهكذا فالكفاءة الترجمية للغويين لن تقابل فقط رؤية مجردة عند الجامعيين ولكن ستهدف إلى تلبية الحاجيات الحقيقية للمجتمع الذي في آخر المطاف هو تعليل لوجود برامج تكوين. ملاحظات جواديك تبرهن في نفس الوقت على أن تكوين اللغويين يجب أن يتكيف مع حاجيات المجتمع المتغيرة دوما. ونحن أبعد حينها من تكوين لغويين يأخذ بعين الاعتبار إلا بالفرضيات مثل ما يقول دوليل: ترجمة النصوص العملية هي فن إعادة صياغة مبني على تقنيات تحرير وعلى معارف مسبقة في اللغتين (دوليل 1980: 16).

وإذا كان طرح دوليل هذا يبقى صحيحا فإن الطلبات الإدراكية للغويين هي متنوعة. ورغم أن أقوال دوليل لم تفقد شيئا من مناسبتها فهي لا تمس إلا جانبا في تكوين اللغويين. ودراسة جواديك تبرز التقدم المهم فيما يتعلق بالاعتراف الاجتماعي بالترجمة وتكوين اللغويين. وواقع أنه في 94% من الحالات تحيل عروض العمل على التكوين كمعيار توظيف اللغويين يبرهن على قلة فرص مترجمين غير مكونين في سوق الترجمة. وللحظ أغلب الترجميين المتأصلين من الترجمية أو برامج الترجمة يفهمون أهمية ما يعنيه تعلم الترجمة. وأحد الجهود الأهم والمعمقة في فهم كفاءة الترجمة حصلت في إسبانيا في مشروع أشرفت عليه هورتادو بجامعة برشلونة وكان هدفه الأساسي دراسة الكفاءة الترجمية. وتم تصور المشروع كمنوال تصنيف كلي وحركي. ويعتبر هذا المنوال في نفس الوقت الكفاءات التي يتفق حولها أغلب الترجميين وكفاءات خاصة يعترف بها باحثون آخرون: كفاءة حل المشاكل وكفاءة انضباط وكفاءة وسائلية وكفاءة ابتكار وكفاءة تركيز. ويشمل المنوال الاصناف الستة التالية:

- كفاءة تواصلية مزدوجة اللغات
- كفاءة خارج لسانية
- كفاءة تحويل
- كفاءة اجتماعية نفسية
- كفاءة وسائل مهنية
- كفاءة استراتيجية.

المنوال تصنيف الكفاءة الترجمية هذا يعرض كمنوال متعدد الكفاءات الذي يدمج خصائص المناول المقترحة عند كتاب آخرون ويحاول سد النقص. وعمل مجموعة برشلونة مهم لأنه وصل إلى وصف بطريقة شاملة مكونات الكفاءة الترجمية. إلا أن كتابا آخرين لا يتفقون مع هذا الأفق البنيوي.

ويؤكد منظرون مثل بيم (2003: 489) على أنه بلا شك، كل مترجم عليه بامتلاك معرفة كافية ودقيقة عن النحو والبلاغة والمصطلحية والحاسوبيات والبحث بالحاسوب والشبكة ومعارف موسوعية... والمترجم حسب بيم عليه أيضا أن يعرف كيف يعمل في جماعة ويعرف أن يحصل على مقابل عمله وأشياء أخرى. ويؤكد بيم مع ذلك على أن الباحثين تفادي اللوائح الطويلة من الكفاءات ورؤية الكفاءة الترجمة وفق الحد الأدنى كمسار توليد وانتقاء الحلول لمشاكل مسار يتم غالبا حاسوبيا. ويجب أن نفهم أن مقولة بيم تساير معرفيته في تعليم الترجمة. وبحسبه تعليم الترجمة يجب أن يكون بطريقة استقرائية يعني بالترجمة (بيم 1993: 100-116). وبهذا المعنى الكفاءة الترجمية لا تتعلم بفضل التكوين. فهي فطرية عند أشخاص مزدوجي اللغة. ويجب أن نفهم بأن المعرفية التي يقترحها بيم هي معرفية المحاولة والخطأ الخاصة بمسلمات السلوكيين. فلكي تتعلم الخروج من نفق المشاكل فإن الحيوانات السلوكية يجب أولا أن تخرج من العلبة عبر محاولات وأخطاء. وبيم يتحدث عن تأليلية ولكن كما ناقشنا ذلك، التأليلية هي خاصة بالخبراء.

ومن جهته يقدر كيرالي (2000) أنه ليصبح الواحد مترجما مهنيا عليه بتعلم مهارات في إنتاج نص هدف مقبول في لغة معينة انطلاقا من نص منطلق. ويقدر كيرالي بأنه حاليا سيكون من المفضل الحديث عن كفاءة المترجم عوض كفاءة ترجمية. وبحسبه ستفسح مكانا لتعقد مهمة المترجم المهني ولمطالب الاخرى غير اللسانية التي تطرح للمترجم (كيرالي 1995: 16). وحسب كيرالي (2000: 14) فإن هذا يعني أن:

«knowing how to work cooperatively; to appropriate knowledge, nonns, conventions; and to contribute to the evolving conversation that constitutes those communities. »

إن تطور النقاش النظري حول الكفاءة الترجمية هو انعكاس لعملية الترجمة ذاتها. في القرن السادس عشر كان على كل مترجم أن يعرف المعارف التي تكلم

عنها دولي. وفي 1980 المترجمون يمكنهم أن يكونوا تقنيو لغة كما يؤكد دوليل. واليوم يجب تصور فكرة كفاءة ترجمية كمفهوم نشيط ومرن لأن الترجمة يمكن أن تحصل في سياقات جد متنوعة يصعب معها تعداد الكفاءات المطلوبة لكل نوع مشروع ترجمة. وبنفس الطريقة وعلى توال تقدم المجتمعات علميا وتقنيا تضاف كفاءات عديدة إلى لائحة المعارف والخبرة المطلوبة من المترجمين المهنيين. وجانبان متواتران يبدوان أنهما يندرجان في النموذج المثالي في تكوين المترجمين: مرونة المعرفة والخبرة للتكيف مع التغيرات الدائمة للمجتمع وقدرة المترجم على العمل في سياق اجتماعي حيث التعاون أساسي. يبقى معرفة ما إذا كان مثل هذا النموذج يأخذ شكلا في قاعات الدروس أو أنه لا يشكل سوى أمل الترجميين لا يتحقق.

الخاتمة:

في هذا الفصل الأول استكشفنا ثلاثة مجالات ترجمية تضع الفرد في مركز البحث. المجال الأول المحلل هو الدراسات الميدانية حول مسار الترجمة مبنيا أساسا على مناهج استبطان بواسطة برتوكول تعبير كمنهج جمع وتحليل المعطيات. وثانيا تطرقنا إلى مسألة اهتمام الترجميين باستراتيجيات الترجمة. وأخيرا فإن حصر البيليوجرافيا المتعلقة بموضوع الكفاءة الترجمية يشير إلى أن الدراسات حول الكفاءة الترجمية تركزت تقريبا حصرا على الجوانب الإدراكية. في حالة مسارات الترجمة نلاحظ الاهتمام الحصري بالجوانب الإدراكية في الترجمة ومناهج البحث المسماة باستبطانية. والزخم الذي ولدته هذه المناهج التجريبية سمح بدوره بتجاوز نوعا ما التفسيرات الانطباعية لفعل الترجمة. ولأول مرة استطاع الترجميون تحديد عمليا فروقا بين سلوك المبتدئين والمهنيين. ولاحظنا مثلا أن المبتدئين يميلون نحو العمل على مستوى الجملة في حين أن المهنيين بالأحرى يعملون على مستوى النص.

هذه الدراسات الميدانية سلطت الضوء أيضا على الفرق في استعمال الوسائل بين المبتدئين والمهنيين. معرفة أن بعض مشاكل الترجمة هي نتاج استعمال وسيلة

معجمية غلطا هي علامة على الصعوبات التي تتعرض المبتدئين هي ليست فقط ذات طبيعة إدراكية. وفي نفس السياق بفضل نتائج البحث التجريبي نعرف اليوم ان فرقا كبيرا بين المهنيين والمبتدئين هو أن الأولين يقضون وقتا أكبر في مراجعة عملهم من الأخيرين. وأخيرا بفضل نتائج البحث الميداني يمكن أن نفهم للمبتدئين أنه في عديد من السياقات الترجمية بأن السرعة التي ينجز بها المترجم عمله ليست ضرورة صنو لا تجربة ولا ميزة جودة. هذه الملاحظة يمكن أن يكون لها تأثير اساسي على نوع المعايير التي يجب أن تعتبرها مبتدئ في لحظة التقييم الذاتي كما سنرى ذلك في فصل لاحق.

الدراسات حول مسار الترجمة التي اتبعت طريقا استبطان اعرضتها نفس العقبات مثل علم النفس في بداية القرن العشرين. علما بأنه لا يمكن أن نلاحظ ما يجري في مخ البشر وأنه فقط الظواهر المعاينة يمكن دراستها. وفرض السلوكيون مقاربتهم ومناهجهم في البحث. وعديد من النقد وجه إلى عدم قدرة الدراسات الميدانية في البحث فعلى فهم ما يجري حقا في عقل المترجم قللت من اندفاع نحو الدراسات الميدانية. ورغم الأسس السليمة للانتقادات فيما يخص القيمة التفسيرية لمناهج البحث الميداني فلا أحد شكك في مساهمة هذه الدراسات في تعليمية الترجمة. وعوض بالأحرى التركيز على النشاط الذهني للمترجم فإن دراسات مسار الترجمة يجب أن تستمر في تسليط الضوء على قدرتها في انتاج معارف جديدة بتكييف المقاربات الوصفية والوسائلية. وفيما يتعلق بالترجمة البيليوجرافية المدروسة تؤكد على أن مفهوم الاستراتيجية في الترجمية يعتبر خصوصا استراتيجية التناول النصي التي يطبقها المترجمون في إنتاج نص بلغة الوصول. وكان ممكنا أيضا ملاحظة أن الطبيعة المتعددة المعاني للمفهوم هي في جزء ناتجة عن تنوع المقاربات التي يتبناها من يهتم بدراساتها. وفي هذا المعنى لورشير (1991: 75) كان أحسن من أحاط بفكرة الاستراتيجية، مقترحا بأنها تتعلق بسلوك واع أو غير واع يهدف إلى حل مشكلة خاصة، وأن استعمالها يجب أن يستهدف

هدفا معينا مسبقا. وهكذا فاستراتيجيات التناول النصي التي عددها شيسترمان (1997) تحيل بالأحرى على استراتيجيات مراجعة ترجمة. وأصبح واضحا أن فكرة استراتيجية التعلم هي غائبة عن ببليوجرافيا الترجمية. وعوض البحث لتحسين ترجمة فإن استراتيجية التعلم تهدف إلى تحسين مسار التعلم. وكوسيلة لتحسين التعلم فإن هذه الاستراتيجيات تسمح بتدخل المتعلمين والمدربين قبل أن تخلق المشاكل. وقبل أن يبدأ مهمة الترجمة على المتعلم بتكوين فكرة عن الطريقة التي يجب بها أن يتصرف ليكون نظرة أكثر واقعية عن تعقد مهنته. وفيما يتعلق بدراسات الكفاءة الترجمية كان ممكنا لنا ملاحظة أن جزءا كبيرا من الدراسات حول الموضوع تستند إلى من الثنائية الشومسكية للكفاءة والأداء. ويتبنى الباحثون كخلفية لمناولهم فكرة الترجمة الطبيعية. ومتصوراء بهذه الطريقة فإن تكوين المترجمين لن يكون إلا تحسينا لهذه القدرة الفطرية للكائن البشري. ومنذ أن بدأ الإنسان ترجم فقد وجد دوما من يقول له ما سيفعله لأجل التواصل البي- لساني. إن سجلات مقامات المعارف والمهارة التي يجب أن يمتلكها كل مترجم لم تتوقف عن التعدد وتستمر في الظهور نظرا لكونها تستجيب لطلبات المجتمع في لحظات تاريخية محددة. وبهذه الطريقة فإن كفاءة المترجم، التي أحال عليها إتيان دولي في القرن السادس عشر، ليست نفس كفاءة المترجم الذي قصدها دوليل قبل ثلاثين عاما ولا ما ترمي إليه مجموعة جامعة برشلونة حاضرا. الترجميون المهتمون بتكوين المترجمين عليهم بتكثيف الجهد بغية تحقيق أهدافهم لفهم أحسن لتطور الكفاءة الترجمية. وبهذا المعنى فإن الجهود للوصول إلى وصف أحسن للكفاءة الترجمية وامتلاكها كما بدأت ذلك مجموعة برشلونة يجب أن يفرض على المعرفيين الدونيين (بيم 2003) الذين لا يساهمون في فهم أحسن لفهم ما يجب القيام به ومعرفته ليعتبر الواحد كعنصر في جماعة المترجمين المهنيين. وفي العمق التصورات الدونية للكفاءة الترجمية هي راسخة في التعليم الذي يشجع التملك التدريجي للمعارف عند المتعلمين عوض التوقف في تقدير قدرتهم في الترجمة.

الفَصْلُ الثَّانِي

تعليـــم الترجمـــة، التعـــود فطـــرة ثانيـــة

الفصل الثاني

تعليم الترجمة، التعود فطرة ثانية

ليترجم الواحد عليه أولا بقراءة وفهم رسالة في لغة (أ) ثم بعدها محاولة التعبير عنها في لغة (ب). وما يبدو لنا بعيدا عن الفهم هو المسار الذهني لما يجري في علبة المترجم السوداء (المخ). وبنفس الطريقة في تعليمية الترجمة حدد الترجميون المعارف التي يجب على المتعلم أن يمتلكها، ولكن معرفتهم بالمسارات التي يتبعها العقل لتملك هذه المعارف لازلت ضعيفة. علاوة على أن بعض الأفكار المبتكرة والتي رأت النور لحد الآن كان لها تأثير قليل على طريقة تعليم الترجمة. وفي العشر سنوات الأخيرة أصبحت فكرة الفجوة التعليمية في تكوين المترجمين شيئا مقبولا في ببليوجرافيا تعليم الترجمة. ويحيل كل من هورتادو (1999) وكيرالي (2000) وجونزاليز دافيس (2004) وكرونين (2005) صراحة على هذه الحقيقة. وكما أكدنا عاليه الكتب المخصصة بتكوين المهنيين تخفي إلى حد السبات التربوي الذي يعيق حركية النشاط بين المدربين والمتعلمين في الدروس التطبيقية. وبالفعل فإن دراسة التفاعلات بين المتعلمين والمدربين في الدروس التطبيقية أظهرت واقع ندرة الأفكار المبتكرة حول تعليم الترجمة في قاعات الدروس حيث يفترض أن يصبح المتعلم مترجما. هذه النظرة حول ما يجري في قاعات الدروس يجب أن تكون نتاج جهد تعاون مدربين ومسئولين كما يقول دوليل (1988: 204):... هل نعرف ماذا يجري حقا بالملموس في قاعة الدرس؟ هل نعرف كيف تعلم الترجمة بين مدرسة وأخرى ؟ فأنا لا أستطيع أن أقول كيف يعلم زملائي في الجامعات الأخرى.. وهم احتمالا لا يعرفون كيف أدرس.

التجارب في قاعات الدرس والاحتكاك بالمهنيين الذين تابعوا تكوينا جامعيا وكذا الأدبيات حول تعليم الترجمة تؤكد لنا ذلك " في قاعة درس فإن الترجمات الجماعية وأداء الأستاذ ودروس الأستاذ هي تقنيات التعليم الأكثر استعمالا. يسمي

دوليل (1980: 14) الترجمات الجامعية أو في مجموعات، المداخلات التعليمية التي يختار خلالها المدرب نصا ويعطيه للمتعلمين طالبا منهم ترجمته ثم بعدها إنجاز ترجمة جماعية في القاعة في حصة تالية ؛ وهو ما تسمه هورتادو تعليمية "اقرأ وترجم" (هورتادو 1999:16). يترجم المتعلمون النص حلال حصة لاحقة والمدرب يطلب منهم تقاسم الحلول التي وجدوها لمختلف فقرات النص. وهي ممارسة تجعل مركزيا المدرب، حيث يدور حوله كل نشاط القسم ويصبح المدرب المصدر الوحيد للتفاعل والذي تعليقاته وتصويباته تحدد الحلول المختارة لمختلف مشاكل الترجمة التي يطرحها نص. وبالتالي فإن ردود فعل المدرب وتعليقاته وتصويباته تصبح مجموعة المعارف التي على المتعلم امتلاكها. والدور المحوري للمدرب هو الذي كان وراء الكفاءة الأستاذية، وهي فكرة أقحمها لادميرال Ladmiral في الترجمية في 1976 وعرفها كتصور لتعليم الترجمة فيه تكون الكفاءات (الأقل أو الأكثر) الناقصة للتلاميذ هي محاولات وأخطاء ترتسم على المسار الخطي الذي يجب أن يوصل إلى مستوى كفاءة الأستاذ المعتبر كمثال. هذه الكفاءات تقاس بمنوال الكفاءة الذي ينجزه الأستاذ. يقترح الاستاذ تصحيحا هو الكفاءة الأستاذية بالمعنى المزدوج حديث وإنتاج الاستاذ هي القمة التي لا تبلغ: الاثنين مختلطان (لادميرال 1979: 74). ويحدد بدوره كيرالي (2000) كفاءة الأستاذ كطريقة بها المدرب المقتنع بامتلاكه المعرفة والخبرة اللازمة لإنتاج ترجمة صحيحة محددة ويزعم سد النقص الإدراكي للتلاميذ آملا أنهم هذه الطريقة يمكنهم بدورهم اقتراح ترجمات صحيحة يعني شبيهة بما وجد المدرب. وكما يقول كيرالي (1995) الكفاءة الأستاذية هي حاضرة في جميع القارات في الدروس التطبيقية للترجمة وإذا عدنا 'لى ما يزعمه كرونينCronin فإنها حاضرة في دروس الترجمة منذ عدة قرون (كرونين 2005: 249-250). وهي صورة بالأحرى ساخرة عن النشاط داخل قاعة الدرس وبالطبع تعميم هذه الصورة لا يعدل المدربين الذين يعملون مختلفا. ومع ذلك فإن الممارسة هي جد شائعة والمدربون الجدد

خصوصا فيما يتعلق بالدروس التطبيقية يستفيدون من التقدم علوم التربية. استمرار تقنيات التدخل في القاعات، الذي نسميه تقليدي، يظهر وجود فجوة حقيقة من جهة بين المعارف حول ظاهرة الترجمة، يعني النظرية وطريقة التعليم الترجمة، ومن جهة أخرى الممارسة المهنية المتبعة في مراكز التكوين. وليوجد ابتكار في موضوع تكوين المترجمين فإن التكوين التربوي للمدربين هو أساسي. يصبح الابتكار في تكوين المترجمين لازما لأنه ككل نشاط اجتماعي فإن تكونن هؤلاء المهنيين يجب أن يتكيف مع تغيرات المجتمعات. وليس منطقيا الزعم بتكوين الأجيال القادمة من اللغويين بممارسات تعليمية قديمة عدة قرون. وبواسطة بعض العوامل الداخلية والخارجية للترجمية سنحاول الاحاطة ببعض الأسباب التي تفسر لماذا في تخصص نشيط مثل الترجمية لم تتبع تقنيات التعليم المتبعة لا التجديد ولا تطور الممارسات المهنية والتفكير النظري. ببليوجرافية تعليم الترجمة تسمح بالفعل بملاحظة أنه في بحثها عن استقلالية علمية لم تهتم الترجمية إلا قليلا بالإشكالية المختلفة التي تمس الجامعة كمؤسسة مضيفة للدراسة العلمية لظاهرة الترجمة وتكوين اللغويين. وأخذا بعين الاعتبار الظرف الراهن للجامعة العمومية فيما يتعلق بالتمويل وإعادة تنظيم وتجديد الطاقم التعليمي سيكون من الصعب الاستمرار في تجاهل. تأثير مشاكل الجامعة في تكوين المترجمين. وسنفحص إذا حالة المؤسسة الجامعية عموما لأن لها تأثير مباشر على تكوين المترجمين. ومن بين العوامل الخارجية عن الترجمية نعتبر مكانة التعليمية في كنف المؤسسة الجامعية والأهمية المولاة لأنشطة البحث والتكوين التربوي للمدربين وأخيرا أثقال الطاقم التدريسي بالمهمات. ومن بين العوامل التي تمس مباشرة الترجمية نتطرق إلى دخول الترجمية في المؤسسة الجامعية واستمرار تقنيات التعليم مثل الترجمة الجامعية والكفاءة الاستاذية وحضورها وفي أغلب الأحول لا يعترف بذلك والترجمة الطبيعية وأخيرا نقص الجهود لتقديم قاعدة نظرية مبنية على علوم التربية للأساتذة ولتعليم الترجمة.

نقص الابتكار: عوامل خارجة عن الترجمية

ولأن الجامعات جزء من المجتمعات التي تطالب بها فهي ليست بمعزل عن الصعوبات التي تعيشها المجموعات البشرية التي ينتظر منها أن تخدمها. بل على العكس، فمن واقع كونها محل التميز حيث يجب أن تتولد الحلول الذكية لهذه الصعوبات فإن الجامعات تتأثر مباشرة بالمشاكل الاجتماعية. وبالتالي كجزء مندمج من الجامعات فإن الوحدات المكلفة بتكوين اللغويين (مدارس وأقسام وكليات...) لا تفلت من مشاكل مؤسسات التعليم العالي التي تستضيفها. وكما يوكد لويولاLoiola وتارديف (2001: 305) الأساتذة عليهم اليوم... بتكوين طلاب أكثر فأكثر عددا في سياقات أصعب حيث تقل الموارد وما ينتظر منهم كثير صعب تلبيته.

وبهدف تحويل الجامعات إلى مؤسسات تعليم عليا مستقلة ماليا، فإن الحكومات تقلص المساهمات المالية مع إلزام الجامعات بالاحتفاظ بنفس المستويات من الكفاءة. وبالفعل في كل بقاع العالم نعاين تقلص كبيرا في الميزانيات التي تضمن العمل الملائم لمؤسسات التعليم العالي. وحصل هذا التقليص في وقت حيث يتزايد عدد من يسجل في الجامعة نظرا لسهولة دخول التعليم العمومي وعودة إلى قاعات الدروس لأناس بالغين عليهم بتحديث كفاءاتهم لزيادة حظوظ نجاحهم في سوق العمل. وفي نفس فرض منوال جامعة مستقلة اقتصاديا حيث تعوض الجامعة الحرة "بجامعة مقاولةٍ" في اقتصادية المعرفة الجديدة (روبرتسون وبوند 2005: 510) ويترتب عن ذلك أيضا تغيير مجموعة المتعلمين. منوال الجامعة المقاولة يفرض نفسه منذ بعض السنين ليس فحسب برفع نسبة المتعلمين قياسا للمدربين ولكن يترتب عنه مجموعة متعلمين ذوو خصائص جديدة. ولدفع تكاليف زائدة لتعليمهم أو ظروف عيشهم (سكن ونقل وتغذية وترفيه..) فالمتعلمون هم في حاجة للعمل جزئيا. وبالتالي فساعات الدروس تصبح في كثير من الحالات الفرصة الوحيدة لامتلاك معارف جديدة. مفهوم الطالب بدوام تام تطور بالتأكيد وزمننا ترتبط الصفة بمتعلم يتابع دروسا أكثر منه بمن يخصص جل وقته للدراسة. كل هذه

التغيرات حصلت في لحظة حيث لم ينفك عدد المتعلمين يتزايد بوتيرة أعلى من عدد المدرسين. وحسب منشور مخصص للموضوع في كندا من 1998 إلى 2006 ارتفع عدد الاساتذة بنسبة 21% من 33700 إلى 40800. وخلال هذه الفترة كان ارتفع عدد الطلاب بدوام تام بنسبة 37% ونسبة الطلاب والأساتذة استمرت في الزيادة.

جدول عدد الجامعيين

حسب نظام متابعة الدراسة من الجنسين

	2002-2001	2003-2002	2004-2003	2005-2004	2006-2005
كندا	886605	933865	933865	1017588	1047705
دوام تام	635015	675485	735600	759810	781302
دوام جزئي	251590	258380	993246	257775	266403
الكيبيك	240665	250810	260060	236397	265995
دوام تام	144190	153330	161775	164874	168552
دوام جزئي	96480	97480	98285	98526	97442

ولكن المشكلة لا يجب أن يختزل إلى عدد المتعلمين قياسا إلى المدرسين. فنوعية البرامج الجامعية تعاني من تقليص عدد الأساتذة وقد يتكلف بالتأكيد معيدون بالدروس ولكن من يسير البرامج؟ من يسهر على حصول المتعلمين على تأطير جيد وينصحهم؟ في مثل ذلك المحيط فإن ظهور زبناء وبائعي معرفة لا يجب أن يكون محل عجب. فلم يعد المتعلمون علة وجود الجامعات، ولكن زبناء اليوم، ويعتقدون ذلك لأنهم يدفعون لتعليم يرونه غاليا وحضورهم فقط في الدروس يجب أن يضمن لهم امتلاك المعارف. والجامعات من جهتها فلانشغالها باستمراريتها ومردوديتها الاقتصادية فإنها تتجاهل المعرفة التي تنتجها بنفسها في مجال التربية خضوعا لسياسات المسيرين. في حين أن الخبراء في علوم التربية ينادون بمناهج نشيطة مركزة حول التفاعل بغية تشجيع البناء الاجتماعي للمعارف بفضل تفاعل كل المشاركين في مسار التعلم. وتميل السلطات السياسية ومسيرو الجامعات، كما

يبدو، نحو مناهج سلبية مركزة على المدرب والدروس الاستاذية الاتي تعدم كل شخصية. واليوم فإن التكوين الرسمي الذي يقدم في مؤسسة تعليمية يجب أن يتخلى عن الاعتقاد بأن الاصغاء فقط إلى المدرس وتدوين ملاحظات يمتلك المتعلم المعارف اللازمة للمهنة التي اختارها. وكما أشير إلى ذلك في تقرير لجنة تقص حول التعليم العالي في كندا عام 1991[1]:

[...], it is a general feature of universities that, the vast majority of the time, a person is standing in front of a room of students and lecturing to them. In this respect, things have not changed in a century or more. Given the inventive, creative minds that constitute university faculties, the Commission has to ask why it is that these minds rarely apply themselves to creating changes in their own industry as revolutionary as those they instigate in most other sectors of the economy. (سميث 1991: 49)

إن نقص الابتكار التربوي المزمن في السياق الجامعي. في زمننا حيث تتجدد المعارف بأسرع مما كان من قبل وتتقلص ميزة المدارس في نقل المعارف عما كان من قبل ومن ذلك فإن الحضور الجسدي للمتعلمين في القاعات يجب أن يخصص أكثر للمبادلات البي- شخصية. إلا أن التعود هي فطرة ثانية والمدربون الجدد الجامعيون يشعرون بضرورة تكرار سلوك مدربيهم، بغية القيام بمهمة تكوين الأجيال القادمة من المهنيين. وهكذا تتكرر الحلقة تقليدا أو لنقص التكوين والمدربون الجدد يطبقون نفس الصيغ التعليمية كسابقيهم. وكما

يؤكد سميث في تقريره: النشاط في القاعات الجامعية تغير قليلا خلال القرون الأخيرة. وبسبب التقليد فإن مسائل التعليمية أخليت إلى مكان ثانوي في الجامعة اليوم، باستثناء في كليات التربية ربما.

---

[1] ورغم أن هذا التقرير تعود لخمس عشرة سنة ماضية نعود إليه لأنه حسب علمنا التقرير الأخير الـذي يقدم صورة عامة عن حالة التعليم العالي في مجموع كندا.

مكانة التعليمية في المؤسسة الجامعية:

من المعروف أن المعارف التعليمية ليست هي الحاسمة وقت توظيف أستاذ جامعي. وكما وثقته التقرير حول التعليم الجامعي الكندي (1991) برامج الدكتورة تهيئ المرشحين في البحث ولا تضمن امتلاك الدكتورة لأية مؤهلات ثابتة في التعليم:

The Ph.D. degree is a degree in research. By hiring the holders of such degrees, universities assure themselves that the professors of the future will have had at least some opportunity to demonstrate the mastery of research technique, including the organized reporting of results in an acceptable manner. There is nothing to guarantee that a Ph.D. recipient has demonstrated skill in teaching. (سميث1991: 59)

ويبدو أن الجامعة مسئولة عن تعليم البالغين وإذا أفراد مستقلون، فعليها بالتركيز حصرا على المعارف التي على المتعلم أن يتعلمها وترك جانبا طريقة تسهيل امتلاك هذه المعارف. ورغم أن امتلاك شهادة دكتورة لا يعني تكوينا بغيى التعليم فإن منافذ عمل الحاصلين عليها تتحصر غالبا في وظائف جامعية بمهمة أساسية ومثاليا التعليم والبحث. وإلى سنة 1991 وحسب تقرير اللجنة حول التعليم الجامعي في كندا لا يوجد برنامج في الدكتورة يحوي تعليم تعليمية عامة أو خاصة بالتخصص. في الحالة الخاصة بالترجمة فإن دروس التعليمية العامة أو الخاصة بالترجمة ضمنت في بعض البرامج منذ زمن يسير. في كندا، وبالخصوص في الجامعات التي تقدم تعليما لسلك ثالث في الترجمية، فقط جامعة واحدة هي أوتاوا أدمجت دروس تعليمية ترجمة. وإذا كان تعليم التعليمية أساسي للتعليم في الابتدائي والثانوي فإن فكرة القدرة الفطرية على التعليم تبدو أنها مرسخة في ذهنية المجموعة الجامعية. ومثال جيد هو حالة المساعدين أو المعيدين الكنديين والذين زادهم في التعليمية قليل وربما منعدم. وفي بداية الثمانينات كانت الجامعات تدفع

بالفعل أزيد من 93 مليون دولار كرواتب مساعدين في حين خصصت 25000 لتكوينهم في التعليمية (سميث: 60). الزعم بأن التكوين في التعليمية هو ضعيف يعني أن المدربين (اساتذة مكلفون بالدروس ومساعدون...) لم يتابعوا تكوينا في التعلم والتعليم ومختلف طرق القيام به.

في الجامعة مناهج التعليم منبعها تصورات شخصية يمتلكها كل مدرب عن التعلم والتعليم. يؤكد لويولا وترديف (309) على أنه ولو أن النظريات الشخصية حول التعليم هي كثيرة فهي تصنف كلها في مجموعتين كبيرتين. من جهة المدرسون الذين يتصورون التعليم كمسار نقل معرفة ومن جهة أخرى الذين يتصورون التعليم كطريقة مساعدة الآخر في التعلم. في الحالة الأولى، المنوال، بامتياز، هو الدروس الأستاذية التي يدور فيها كل شيء حول المدرب وحيث دور المتعلم هو دور مستمع سلبي. في الحالة الثانية يلعب المتعلم دورا أكثر نشاطا ويتحمل مسؤوليته خصوصا فيما يتعلق بسير الدروس في القاعة. وبالفعل على شكل عروض أو أعمال جماعية يساهم المتعلم في بناء معرفته الخاصة وعلى عاتقه جزء من مسؤولية سير الدرس في القاعة. وفي تصور التعليم كنقل، الشيء الأهم هو المضمون الذي قد يجده المتعلم في البيبليوجرافيا أو أي شيء آخر في تصرفه. وإذا كان خضور المدرب اساسي في الدرس الأستاذي، فإن حضوره هنا ثانوي. وما هو جميل في الدروس الأستاذية هو بالذات قدرة تعلم المتعلم وليس قدرة المدرس. وبهذا الصدد فإن عنوان محاضرة لامونتان معبرة[1]: بالطبع يتعلمون، ولكن هل نُعلم حقا؟

ومن جهة أخرى تخضع الجامعات بشكل مستمر لمختلف التقييمات، وأبرز معيارين لقياس فعاليتها هما نسبة مثابرة المتعلمين وعدد الشواهد. ومن البديهي أن المعيارين هما لصيقان بجودة التعليم وخصوصا بتأطير المؤسسات التي يمكن أن

---

[1] محاضرة كلود لامونتان 13 أبريل 2005 بجامعة مونريال.

تقدمه للمتعلمين فيها. التكوين التعليمي للمدربين يأخذ هكذا بعدا جديدا سواء في الجامعات المسماة بجامعات بحث أو في جامعات التعليم. فالأساتذة هم في وضع حيث عليهم من جهة بالنشر للترقية، وذلك يترتب عنه وقت أقل للسهر على نوعية تعليمهم، ومن جهة أخرى عليهم بتقديم تعليم جيد احتفاظا بقدرة تنافس مؤسستهم وتحسينا لها. وجوابا على هذه الحالة فتح عدد كبير من الجامعات مراكز تكوين تعليمية مهمتها ليست فرض أسلوب أو منهج تعليم بل توسيع معارف المدربين فيما يخص مختلف طرق تسهيل التعلم. إلا أنه سواء المعارف التعليمية أوجودة التعليم لا تقيم في ترقية الأساتذة، وكثير من المدربين يستمرون في تخصيص جل وقتهم للبحث.

العلاقة بين البحث والتعليم:

يكفي التسجيل في سلك عالي بجامعة كبيرة لرؤية أنه في المؤسسة الجامعية أنشطة البحث تحظى باهتمام أكبر مما تحصل عليه أنشطة التعليم. وكقاعدة عامة كفاءة الأساتذة تقاس عادة أكثر بعدد المنشورات منه بفعاليتهم كأساتذة. وضغط النظام الجامعي على الأساتذة من حيث البحث الذي ينجزونه يجعلهم أقل ميلا للتفكير في منسابة وفعالية مناهج تعليمهم. وفي مقولة *Publish or perish* "انشر أو مت " فالتأكيد في التعليم هو على طريقة عرض محتويات الدروس وطريقة تقييمها. زيادة مع تزايد تخصص معارف الأساتذة فإنهم يتكلفون بالبحث المتقدم في حين الأساتذة الجدد والمدربون المؤقتون يتكلفون بتكوين المتعلمين في السنة الأولى.

The question of imbalance between research and teaching arises mainly, however, in the undergraduate program and even there the issue is generally most serious in the first two years of Arts and Science. (سميث: 33)

العدد المتزايد للمدربين المؤقتين يمثل أيضا ظاهرة تعمق الفجوة التعليمية في التعليم الجامعي. ولا يتعلق الأمر بالتشكيك في قدرة المكلفين بالدروس، التي تتجاوز كثيرا عدد الأساتذة، فإن ترابط التعليم ومناسبة المحتويات المعالجة في الدروس قد لا توجد إلا في الدعاية لجلب المتعلمين الجدد. في حالة العرضيين فإن مهمتهم هي حصرا تعليمية. ويساهمون قليلا في أنشطة البحث وإدارة الوحدات الأكاديمية التي يعملون بها. وبهذا المعنى يشكل المؤقتون أكبر تحد لمخططات الدراسة. علاوة في جامعة معاصرة يتكلف بتكوين المتعلمين من السلك الأول بشكل متزايد المؤقتون والأساتذة الجدد وكما يقترح برتران Bertrand وفوشيFoucher (2003: 361) الاساتذة المبرزون والمرسمون هم بشكل متزايد مسئولون على الدروس في الأسلاك العليا علما باهتمام هذه الدروس بالبحث. والأساتذة المبتدئون يتبعون مرحلة اختبار حصيلتها هي تمديد وظيفتهم. وبما أن فترة الاختبار هذه كما تؤكد لونجفان Langevin (2007: 83) موسومة بالإنهاك ونسبة عالية من القلق عنه الاساتذة الجدد. فإن التكوين أغلب المتعلمين الجامعيين في السلك الأول أعطي أساسا لمجموعتي أساتذة تفكيرهم حول مناسبة ما يقومون به في قاعة الدرس لا يمكن أن يكون جزءا من أولوياتهم: المكلفون بالدروس والأساتذة الجدد.

إن أسبقية البحث على نشاط التكوين في سياق جامعي هو أيضا ظاهر في أنظمة ترقية الاساتذة. في حين أن عدد ونوع المنشورات (كتب مقالات وندوات...) يؤثر في مسار الترقية فالمادة التعليمية وكل جهد تصور وابتكار أو تحسين للدروس هو على الأقل يؤخذ بعين الاعتبار. وكما لاحظ سميث في تقريره:

While artistic and creative works are normally accepted as being equivalent to original research, the creativity involved in producing a complex piece of educational software or an elaborate television production for educational purposes generally receives far less recognition. (35)

وأخيرا تظهر الحقيقة أنه في سياق جامعة مقاولة على مؤسسات التربية العليا أن تضمن موارد اقتصادية تضمن وظيفتها. ونوعية التعليم المعطى هو سلاح يضمن تسجيل طلاب جدد ومن ذلك وجود برامج. بالعكس عدد البحوث المنشورة التي ينشرها الأساتذة تزيد وترفع سمعة المدرسة في عين القطاع المنتج من المجتمع والهيئات الممولة ووسط جمهور المتعلمين المهتمين بدراسات السلك الثاني والثالث.

عبء عمل الأساتذة:

وجانب آخر له تأثير مباشر في نقص الابتكار في التعليم الجامعي هو العمل المتزايد الذي يثقل الاساتذة. مع مسئوليات أكثر ودائما متنوعة (تحضير دروس وعبء تعليم واجتماعات لجان ومحاضرات وبحث وإعداد طلبات تمويل بحوث وتصحيح امتحانات ومراجعة مقالات وساعات دوام واستشارات للحكومة والصناعات وتأطير طلاب الأسلاك العليا وتصور المساعدة التعليمية والتحسين...) ولن يتعجب أحد من كون الاساتذة الجامعيين ليس لهم وقت زائد ليخصصونه للتفكير في الطرق الملائمة لتسهيل تعلم المتعلمين. وفي مرحلة حيث الخبرة تبدو أنها أساسية في هيكلة وانتقاء المعارف التي يتوجب على المتعلم أن يلم بها فإن المدربين مفارقة لهم وقت أقل يخصصونه للاعتبارات التعليمية. وبالفعل مع انفجار المعلومة والوصول الاسهل إلى موارد المعلومة قد نخمن أن مهمة الأستاذ يجب أن تتغير في السنوات المقبلة. ويحيل برتران وفوشيه (2003: 356) على أربعة خصائص لعمل الأساتذة في جامعات الكيبيك، وأولاها هو عبء عمل الاساتذة الثقيل. ومن المهم ملاحظة أن أصناف الاساتذة لا يحوي إلا الاستاذة الدائمون. وحسب نتائج البحوث التي أنجزها الاستاذ بيرتران في 1991 و 2003 فإن ساعات العمل الجامعي، في الكيبيك، المخصصة للتعليم تميل إلى الانخفاض. وفي 1991 أكد الأساتذة أنهم خصصوا متوسط 12. 2س أسبوعيا لمهمات مرتبطة بالتعليم مقابل 11 س في عام 2003. وتبعا للمعطيات المجمعة فإن هذه الساعة الناقصة

حولت إلى أنشطة بحث. إلا أن اختلاف الاهم بين البحثين هو الزمن المخصص لتأطير طلبة الأسلاك العليا وبالخصوص الأشراف على البحوث. وفي هذا المستوى الدراسي فإن عمل الأساتذة يتمثل بالأحرى في توجيه الطالب في منهج عمله منه بنقل معارف. ومن بين مختلف المتغيرات التي حللها الكتاب البحث عن التحسين، يعني تحديث المعارف، والذي يشهد نقصا قياسا إلى عدد الساعات سابقا 1991. ونظرا لأن ساعات التحديث هي التي تسمح للأساتذة بالاضطلاع على آخر المستجدات التعليمية والتقانية، فمن الطبيعي بأن يكون من أهم انشغالاتهم التفكير فيما يتعلق بطريقة تأدية دروسهم. زيادة على التأكيد بأن الأساتذة الجامعيين يقضون وقتا أطول في البحث منه في التعليم، فإن المعطيات المجمعة في الجدول تظهر بأن أنشطة الأساتذة المرتبطة بمهنتهم أي البحث والتعليم، على الأقل في الجامعات الكيبيكية في 1991، لا تمثل إلا 58.2% من وقتهم. وفي 2003 هذه النسبة ارتفعت إلى 58.8% ولكن هذه الزيادة قد تكون راجعة إلى زيادة الوقت المخصص لأنشطة البحث. وبقية الوقت مخصص لباقي الأنشطة. وإلى هذا يجب زيادة كما أشار إلى ذلك سميث (57) أن الاساتذة يقضون وقتا أطول من السابق في المهمات الإدارية.

استعمال الاساتذة في الكيبيك (1991-2003)

عن برتراند وفوشي (ص: 358) المجلس العالي للتعليم (ص: 59)

مهمات	ساعات أسبوعيا		نسبة العمل	
	1991	2003	1991	2003
تعليم	12.2	11.4	27.2	25
بحث	14.7	15.7	31	33.8
إدارة بحوث	6	7.8	12.5	16.9
خدمات داخلية	6.9	5.7	15	12.2
خدمات خارجية	3.2	2.6	6.9	5.8
تحسين	3.3	2.9	7.3	6.5

التغيير الأهم الذي حصل ما بين 1991 و2003 يكمن في عدد الساعات التي يخصصها الأساتذة لإدارة مشاريع بحوث طلاب الأسلاك العليا. هذه الزيادة موازية لزيادة التسجيلات في السلك الثاني والثالث. يؤكد (برتراند 361) أنه بالفعل ما بين 1990 و2000 ازداد عدد الطلاب السلك الثاني بنسبة 25% والسلك الثالث بنسبة 21%. وأسباب ذلك التغير يمكن أن تكون من طبيعة مختلفة. من قبيل تخصص المهنيين العاملين في السوق وحاجيات إعداد الجيل الجديد في مجال التكوين الجامعي والاهتمام المتزايد في الجامعات بزيادة عدد الطلاب الأجانب وعدد كبير منهم يهتم بدراسات السلك الثاني والثالث.

من الجلي أن السرعة التي تنتج بها المعارف الجديدة والتحديث الدائم للمعارف وسط المهنيين حفاظا على التنافسية في سوق العمل. وبالعكس لا تبدو الخبرة أنها تتطلب تحديثا. وتبعا لنتائج تقرير بيرتراند (2003: 86) ورغم محاولات تنويع مناهج التعليم خلال العقدين الأخيرين فإن محاضرات الأساتذة والتمارين التطبيقية هي لازالت الصيغ التعليمية الأكثر انتشارا بين الجامعيين. إن نقص الابتكار في التعليم العالي يمكن أن يعزى إلى غياب تكوين تربوي للأساتذة وطغيان نشاط البحث وثقل مهمة الاستاذ. وأبعد من تكون معزولة ومستقلة فإن هذه الأسباب الثلاثة هي أعراض منوال النظام الجامعي المعاصر الذي تندرج فيه برامج الترجمة. ويستحسن الآن تحليل ما هي العوامل الداخلية في الترجمية التي يمكن أن تفسر نقص الابتكار في تعليم الترجمة.

نقص الابتكار: عوامل داخلية.

إذا كانت الترجمة نشاط بشري موجود منذ أن تواصل الإنسان، أما الترجمة كموضوع دراسة جامعية وتكوين جامعي فبالكاد عمرها أربعون سنة. وتبعا لدوروثي كيلي (2005: 8) ظهرت البرامج الأولى لتكوين المترجمين الجامعية في أوروبا خلال الثلاثينات في روسيا. وفي 1941 بجنيف، افتتحت مدرسة جنيف.

وفي الخمسينات افتتح معهد ومدرسة الترجمة بباريس. وحسب بول هورجلين Horguelin في كندا الدروس الجامعية المسائية الأولى في الترجمة كانت في جامعة أوتاوا، ورأت النور دروس النهار وبرامج ترجمة حقيقية في قسم الترجمة بجامعة موتريال– مسلك تعاوني عام 1950 (هورجلين 1975: 43). وهدف الدروس الاولى كان تلبية طلب أشخاص مهنيين في الترجمة والترجمة الشفوية للاستجابة للحاجيات المباشرة في التواصل البي– لساني الذي تزايد بعد الحرب العالمية الثانية. ومنذ النصف الثاني من القرن الماضي تضاعف عدد برامج الترجمة في كل مكان من البقعة الأرضية. وتحدث بيم وزملاؤه (2003: 1) عن تقريبا 350 برنامج تكوين جامعي. ومنذ ظهور أول برنامج جامعي فقد كان تكوين المترجمين مسؤولية جماعة غير متجانسة مكونة من مهنيين وجامعيين. وكما أكدت دوروثي كيلي (2005: 8) لحدود وسط القرن الماضي كان المترجمون بالخصوص لسانيين او مزدوجي اللغة وتحولوا إلى مترجمين عصاميين وتبنوا مهنة بالممارسة أو عبر مختلف أشكال التدرب بمقربة من مترجمين مجربين. وأول شهادات الترجمة لمهنيين معترف بهم في سياقاتهم الاجتماعية لم يتجاوز عمرها ثلاثين عاما. وكذلك إذا حددنا ظهور الترجمية كتخصص جامعي مستقل في 1972 سنة نشر الكتاب المعروفOn the Name and Nature of Translation Studies لجامس هولمز Holmes ، فإن دراسة الترجمة في بعدها الجامعي لم تتجاوز أربعين عاما عمرها. في الصفحات التالية نقدم بعض العوامل الخاصة بالترجمية التي تفسر نقص الابتكار في تكوين المترجمين المهنيين. وأول العوامل هو المسلك الذي يتبعه الترجمي للدخول إلى العالم الجامعي.

مأسسة وترسيم تكوين المترجمين:

ولأنها ولدت تحت جبة تخصصات علوم ذات تقليد تربوي ضعيف فإن التكوين المؤسساتي للمترجمين يبدو أنه حكم عليه بنفس المصير منذ البدايات. ومنذ أن بدأ الإنسان يترجم فقد وجد دوما من يفسر له أحسن طريقة لذلك. وبالفعل أتعلق

الأمر بشيشرو أو القديس جيروم أو إتيان دولي أو فييني وداربلنيت أو جورج شتاينير، فكل منهم، بطريقة أو أخرى حاول وضع معيار لأحسن طريقة في الترجمة. وقبل أن تفهم المجتمعات أهمية تكوين المترجمين أولت هذه المهمة إلى الجامعات، فإن التواصل البي- لغوي والبي- ثقافي ضمنه أساسا مزدوجو اللغة، الذي يعتبرون أنفسهم قادرين على قراءة نص بلغة في لغة "سين" ونقله إلى لغة "راء". هؤلاء المترجمون العصاميون موجودون دائما ولكن عددهم بدأ يقل أنى توطدت المهنة اجتماعيا وأنى انتظمت صناعات الترجمة أحسن. مسؤولية التكوين الجامعي للمترجمين يعود إلى مجموعة غير متجانسة من المدربين التي يجب أن تضمن مهنيي اللغات الأجنبية واللسانيين وفقهاء اللغة وخبراء في الأدب ومهنيون من عديد من التخصصات وبالطبع بعض الترجميين الحاصلين على شواهد دكتورة متخصصة في الترجمة. وكذلك في لحظة دخوله السياق الجامعي فإن تكوين المترجمين كان اساسا من مهمات أقسام اللسانيات والأدب واللغات. وفيما بعد شجعت بعض الجامعات خلق وحدات (مدارس معاهد أقسام) متخصصة. وهي حالة مدرسة المترجمين بأوتاوا وبباريس. ومن بين التخصصات الجامعية التي استضافت بداية ولازالت تستضيف أحيانا تكوين المترجمين والتي نجحت في بناء تقليد تربوي هي اللسانيات المطبقة خاصة في تعليم اللغات الأجنبية.

وتوجب وقت لفهم لزوم فصل الترجمة التعليمية عن الترجمة المهنية. كما يشير دوجلاس روبنسون (1997: 162) دخول الترجمة في السياق الجامعي عبر اللسانيات ربط الترجمة بالتحويل الدلالي للكلمات والجمل والنصوص من لغة إلى أخرى. علاقة التبعية هذه، يضيف دوجلاس، أصبحت أكثر بروزا إذا اعتبرنا عدد اللسانيين بين أوائل منظري الترجمة: جورج مونان وكاتفورد وفالونتان جارسيا يبرا وفييني وداربلنيت وغيرهم. مثل تلك التبعية المؤسساتية لم تشجع مقاربات تعليمية ولا مناهج تعليم خاصة بتكوين المترجمين.

الطابع المتجزئ للمقترحات الخلاقة:

وليس لنقص الخيال أن الكفاءة الأستاذية والترجمات الجماعية والمحاضرات ظلت تقنيات تعليم الترجمة الأكثر انتشارا. ونجد في أدبيات تعليم الترجمة أفكارا خلاقة اقترحها منظرون وتعليميون وممارسون ترجمة، إلا أنها كانت أبعد من أن تحظى بإجماع المسؤولين على تكوين المترجمين. وسمة مشتركة بين كل هذه المقترحات هو طابعها المتجزئ. متجزئ بمعنى أنها مقترحات تخص مثلا مرحلة من مسار الترجمة (فهم أو إعادة صياغة) أو توليف لغات (فرنسية إنجليزية مثلا) أو بنوع نصوص (عملية أدبية متخصصة)، ونوع من المتعلمين (جدد، قدماء) أو مكونة وحيدة من لحالة التعليمية (مضمون الدرس). علاوة كما ذكرناه سابقا في الترجمة عدد طرق التعليم هو بمقدار عدد المدربين. ولكن مرة أخرى هذا صحيح عن مجموع السياق الجامعي كما يقول سميث في تقريره (ص: 49):

[...] instances of pedagogical innovation are so noteworthy that they are the exceptions which prove the rule. Even where the model is successful, it tends to be cheerfully ignored even by neighboring professors and departments, let alone by other universities.

تنوع مناهج التعليم نابع أولا من استقلالية الأساتذة الجامعيين. وفي علمنا لا توجد في الترجمة وحدة تبنت مقاربة تعليمية مطبقة على كل مسار الدراسة كما هي حالة عديد من كليات الطب وعلوم الصحة في كندا والولايات المتحد التي تبنت مقاربة تعلم بالمشاكل مثلا. ثم هناك الطابع المتعدد التخصصات للترجمية الذي ينتج عنه خلط أفاق جامعية كل موقف منها قد يولد تفسيرا مقبولا للترجمة وإذا لتعليمها. بهذا المعنى أقسام الترجمة هي صورة عن تعدد الأفق بين الترجميين ولكن أيضا تعبر عن نقص تنسيق سواء على مستوى الوحدات الأكاديمية أو مستوى الانضباط. ولهذا التنوع لم يعوز تعليم الترجمة أبدا الأفكار الخلاقة.

وللأسف هذه الابتكارات لم تنجح في إنتاج تغيير حقيقي في طرق تصور تكوين اللغويين.

في الأعمال المتعلقة بتكوين اللغويين التي صدرت قبل 1995، أبحاث دوليل في السياق الكندي والناطق بالفرنسية (1980) ونوردNord في سياق جرماني وإنجليزي (1991ء) ونيومارك في سياق إنجليزي (1988) عرفت استقبالا ملحوظا في أوساط الترجميين. وتقبلها بين مدرسي الترجمة اختلف حسب اللغات وحسب جانب مسار الترجمة المستهدف. واقتراحات أخرى بقيت في مرحلة الأفكار دون أن تأخذ شكل كتاب مثلا.

الأبحاث المذكورة أسفله معالم لا مفر منها في تعليم الترجمة. إلا أنها أبعد من المقاربات الشاملة في تكوين المترجمين. مدرس الترجمة إن عرف بتلك الاعمال يكفيه استخراج من كل مقترح العناصر-اللازمة لتكوين المترجمين. منوال نورد (1991) مثلا لا يعتبر إلا تحليل النص المنطلق وإذا الفهم في حين أن منهج دوليل يعطي أهمية أولية لحل مشاكل إعادة-الصياغة. وكتاب نيومارك هو نظرة علمية عن المفاهيم الاساسية في الترجمة خاصة من طبيعة لسانية التي كانت تستعمل في الفترة لتفسير مشاكل الترجمة. وموجه بالخصوص إلى العصاميين والمترجمين المكونين بالممارسة فهذا الكتاب يعود القارئ على بعض المفاهيم النظرية. وهو بالأحرى كتاب تعليمي في الترجمة، فالكتاب مجموعة نظرية لتمكين الممارس دون تكوين من التعبير حول الترجمة. ومقترحات أخرى لم يكن لها نفس المدى مثل مقترحات دوليل ونورد أو نيومارك. وهي حالة المنوال التربوي الذي اقترحته كارول مايرMaier وماسرديي كينيMassardier-Kenney (1993: 152) للترجمة المتخصصة. وتنطلقان من مبدأ كون الإعداد الفعال للترجمة يترتب عنه قدرة على طرح الأسئلة المناسبة حول نص. وتؤكدان في نفس الوقت على أربعة جوانب أساسيـة في الممـارسة المهنيـة للترجمة: أ- قدرة على البحث ب- قدرة على التحرير التقني ج- تعاون د-النظرية. وبحثت الكاتبتان لوضع رابط

بين تكوين المترجمين المتخصصين وتكوين المهنيين الآخرين الذين يجب أن يستفسروا للكتابة بطريقة متخصصة. وركزت الكاتبتان بالخصوص على تكوين المحامين والصحافيين. وقررتا وجود بالفعل لتشابه بين تكوين المحامين وتكوين المترجمين المتخصصين، ولخدمة جيدة لزبنائهم على المحامين التمكن من البحث جيدا حول القضايا العلمية. فأكثر ما عرفوا حول موضوع فأكثر ما كانوا قادرين على طرح الأسئلة الجيدة على زبنائهم وكذا على الطرف الآخر. وللأسف السياق الذي تعيش فيه الكاتبتان لم يسمح لهما بمتابعة مسلك العلاقة بين تكوين اللغويين وتكوين المحامين. بالعكس استطاعتا أن توازيان بين ممارسة الترجمة المتخصصة والصحافة المتخصصة.

أولا تلاحظ ماير ومسارديي كيني أنه إذا كانت الصحافة تخصصا جامعيا قائما فإن تعليمية الصحافة المتخصصة كانت على الأقل في تلك الفترة في حالة أكثر هشاشة من حالة الترجمة المتخصصة. بالعكس في حالة الصحافة وجدت نشريات مخصصة حصرا لتكوين الصحافيين[1]. وحسب الكاتبتان سمكن أن يستفيد مسئولو تكوين المترجمين المتخصصين من بعض جوانب تعليم الصحافة لتحسين مقارباتهم. وجانب آخر من تكوين الصحافيين هو استعمال المستشارين (الموجهين) وحسب الكاتبتان المنوال التربوي الأكثر استعمالا في تكوين المترجمين المتخصصين هو الاستشارية. وجمع متعلم وصحافي مهني أو خبير هي استراتيجية تساهم في تحسين القدرة عند المتعلمين في البحث والعمل التعاوني. وتقدر الكاتبتان بأن مثل تلك الاستراتيجيات هي ممكنة في الترجمة بفضل التقدم التقني وخاصة امكانيات التواصل عن بعد التي توفره الشبكة. وموازاة ثالثة ترسمها الكاتبتان، هي بين تكوين المترجمين وتكوين الصحافيين، هي القدرة على التوثيق وجمع المعلومات حول موضوع خاص. وأخيرا وجدت الكاتبتان بأن القدرة على إعادة كتابة نص حسب مختلف القراء كانت كفاءة مشتركة بين الصحافيين والمترجمين.

---

(1) ظهر أولي الدوريات المخصصة حصرا لتكوين المترجمين في عام 2007 *The Interpreter and the Translator Traine* ونشرت في دار سان جيروم بيبلشينج.

إن المنوال الذي تقترحه ماير ومساردييي كيني هو بالتأكيد مساهمة مهمة في تكوين المترجمين المتخصصين. بخلق علاقات بين تخصص تتطلب ممارسته المهنية كفاءات شبيهة بكفاءات المترجمين وأغنت تعليمية الترجمة. وقد عاينت الكاتبتان في تخصصات أخرى مناول تعليمية قابلة للتكييف مع تكوين المترجمين المتخصصين. إلا أنهما اكتشفتا بأنه حتى اختصاص قائم مثل الصحافة لا يتمتع بتقليد تربوي غني. واتباع الطريقة الذي تقترحها ماير ومسارديكيني يترتب عنه للترجميين فحص معمق للأدبيات حول تعليمية التخصصات الأخرى لمعاينة التجارب الإيجابية وتكييفها مع تكوين المترجمين المتخصصين.

وبحث ترجميون آخرون لتغيير مناهج التعليم بواسطة مناهج سميت بنشيطة. ومن بين هذه المناهج نجد التعلم عبر المشاكل والعقبات (*Problem Based Leaming, PBL*). وهي ليس فحسب تقنية تدخل تربوي؛ فهي أيضا طريقة تنظيم المسلك الجامعي. وعوض تصور مسلك بطريقة تراكمية، وجعل من تنظيم وتدبير المعارف المطلوب امتلاكها من مسئولية المدربين، فإن أنصار هذا المنهج يدفعون ليكوّن المتعلمون في جماعات مصغرة يستكشفون مشكلة وتساعدهم مناقشتها والبحث عن حلول لها على تحديث معارفهم والقدرات اللازمة لمجابهة التحديات الإدراكية التي يمثلها المشكل. وتستلهم المشاكل ما أمكن من حالات قد تعترض المتعلمين في حياتهم المهنية المقبلة. وإحدى التغييرات المهمة التي ترتبت عن هذه المقاربة هي أن المتعلم يدفع لتحمل مسؤولية تعلمه مع تعاونه مع العناصر الأخرى في مجموعته ومدربه لامتلاك المعارف التي ستسمح له من العمل في جماعة مهنية. وبالفعل يجب أن يلعب المدربون أن دور مرافق ووصي ومرشد وبالأخص المحاور. فلم تعد مهمتهم خزان معارف ولكن محاورين خبراء يوجهون بالحوار المتعلمين نحو أنواع المعارف التي تساعدهم في تملك وتعبئة المعارف المناسبة لحل كل مشكلة.

إن منهجية التعليم بالعقبات رأت النور في الولايات المتحدة في الخمسينات بطريقة تجريبية في جامعة أوهايو. وفي الستينات كانت جامعة بأونتاريو أولي الجامعات، كنديا وعالميا، التي تبنت منهجية التعلم هذه في تكوين الأطباء. واليوم فإن عددا من كليات الطب في العالم تتبع هذه المنهجية. وفي كندا عدة كليات طب تتبع هذه المنهجية بطريقة جزئية أو لكل مسلك تعليمها.... وحاليا من الممكن العثور عل تطبيقات لهذه المنهجية تقريبا في كل الجامعات. إن تبني هذه المنهجية يهدف إلى تحسين التكوين الجامعي بمسلك مدمج حول أنواع المشاكل التي تعيد حالات يجب على المتعلم أن يواجهها في ممارسة مهنته. وهي مقاربة مركزة حول المساهمة النشيطة للمتعلمين في مسار التعلم. وبهذه الطريقة فإن المتعلم هو في وضع يواجه مشكلة يتطلب حلها تنشيط المعارف المسبقة وتتبني سلوك استقلالية خلال التعلم وتطوير قدرة تعلم على التعلم والقدرة على نقل المعارف المتملكة إلى حل مشاكل أخرى في ظروف مختلفة. وفيما يخص الترجمية في قسم اللسانيات والترجمة بجامعة مونريال – المسلك التعاوني، استعملت الأستاذة مونيك كورميي منهجية التعلم بالعقبات ما بين 1995 و2005 في درس حول المصطلحية والمصطلحاتية. في مقال نشر عام 1998 فسرت كورميي اسباب التي دفعتها لتبني هذه المنهجية:

- الصعوبات التي تعترض المتعلمين في خلق علاقات بين النظرية والتطبيق،
- انعدام قدرة المتعلمين على نقل المعارف من تخصصات أخرى لوضع مقارنات،
- واقع أن المتعلم ينسى بسهولة مضامين التعليم،
- نقص التحفيز عند المتعلمين.

وكمنهج نشيط فإن التعليم بالعقبات يجب أن يحارب عيوب المحاضرات. المحاضرات هي مركزة جدا حول المضامين فإنها تعتمد على قدرة المتعلم على

الحفظ. هذه القدرة هي علاوة تختبر خلال الامتحانات التقليدية. والمتعلم يستطيع أحيانا تكرار كل المعلومات المتراكمة خلال درس ولكن في لحظة حل مشاكل عملية يلاقي صعوبات في تعبئة هذه المعارف. في تعلم بواسطة العقبات التعلم يقاس بقدرة المتعلم على تنشيط المعارف المتعلمة وقدرتهم على تطبيق هذه المعارف لحل المشاكل.

لا يوجد في الترجمية دراسات ميدانية طولية تقارن منهج العقبات والمناهج التقليدية. ولا يمكن إلا أن نؤكد أسبقيته قياسا لمنهج آخر. وكما تؤكد كورميي (1998: 191)، يتعلق الأمر بمنهج مشجع وفعال بقدر ما أن المتعلم والمدرب هما مستعدان للتشكيك في مناسبة المناهج التقليدية نظرا لكون الممارسات المهنية المعاصرة تتطلب من اللغويين سلوكيات وكفاءات ينتظر من المتعلم بالعقبات تطويرها، يعني الاستقلالية الذاتية واتخاذ القرارات والعمل الجماعي والتعاون وحل المشاكل والقدرة على تعلم التعلم.

ومحاولات أخرى جرت لتكييف منهج العقبات مع دروس موجهة إلى اللغويين. وهي حالة مونيك زكاري (1999) التي كيفت هذه المنهجية في دروس الترجمة في الجامعة الرسولية بالشيلي. وفي المؤتمر الخامس والعشرين للفيدرالية الدولية للمترجمين ببلجيكا عام 1999 نشرت زكاري تقريرا وصفيا عن هذه التكييف. ومن جهتنا كيفنا هذه منهجية العقبات مع إطار درس في البحث الوثائقي والمصطلحي في جامعة مونريال ما بين 2004-2006.

إن مختلف الابتكارات المذكورة عاليه تظهر بأنه سواء في التعليم العالي عموما وكذا في حالة تكوين اللغويين وجدت دائما مقترحات مبتكرة موجهة للتطبيق في قاعة الدروس. ولكن بقيت مجزأة ولم تنجح في الحصول على تأثير معنوي في أنظمة التعليم. في حالة تكوين اللغويين فإن محاولات الابتكار المسجلة لا تغطي إلا وجها من التكوين. وهكذا يهتم دوليل (1980؛ 1993؛ 2003) بالمدخل إلى

الترجمة؛ نورد (1991) يركز على تحليل النص المنطلق ولا تستهدف ماير ومسارديي (1993) إلا الترجمة المتخصصة وتعالج كورميي (1998) المصطلحية. كل هذه المبادرات هي مهمة ولكن طالما أنها لم تكن ناتج جهد جماعي للمدربين للوصول إلى ملاءمة ممارستهم التعليمية مع المتطلبات المهنية المعاصرة فلن يمكن أن تساعد تعليم الترجمة في التخلي عن فكرة أن تعلم الترجمة هو بالخصوص تحسين قدرة خاصة بالكائن البشري أي القدرة على الترجمة.

الترجمة الطبيعية:

يسود في تكوين اللغويين منهج استقرائي ينطلق من تجربة المنظر والتربوي أو الممارس المجرب لوضع المناول التي تصبح هدف المترجمين خلال التكوين. والنتيجة المباشرة لمثل هذه المنهجية هي أن المتعلم يرى نفسه غالبا ملزما ببلوغ مستوى كفاءة خبير التي هي فوق مستوى تطوره الإدراكي. وبواقع أن هذه المناهج الاستقرائية استراتيجيات التعليم عند عديد من مدرسي الترجمة تنبني على القدرة على الترجمة التي هي شيء طبيعي عند الكائنات البشرية. وبواسطة تمارين عملية فإن المدرب يزعم بأنه يكتشف النقص في قدرات المبتدئين على الترجمة. والفعل الذي يفترض أنه يساعد على التكوين يعلل بأغلاط المتعلم. وهكذا تختزل تمارين الترجمة إلى أنشطة تحسين القدرة على الترجمة التي هي بدائية عند المتعلم. وينتج عن هذه الممارسات في دروس الترجمة سيادة واستمرارية الكفاءة الأستاذية (كيرالي 1995؛ 2000) والترجمات الجماعية (دوليل 1980: 14). والمنهجان في تعليم الترجمة هما بوضوح استقرائيان ويجعلان من المدرب مركز القاعة ومستوى معرفته مبتغى كل متعلم. ورغم عدد من الانتقادات التي وجهت إلى المنهجين فقد استمرا في فرض نفسيهما كتقنيتي تعليم الأكثر انتشارا. والمنهجين لعدد لا بأس به من المتعلمين يشبهان رحلة بعيون مغمضة إلى النهاية حيث تزال الغشاوة. ويرون مبلغهم ولكنهم لا يعرفون كيف وصلوا وليس بمستطاعهم سلك نفس الطريق

مستقبلا. وبنفس الطريقة فقد أصبحت الطريقتين شيئا عاديا لدرجة أن المبتكرات نادرة في قاعات الدرس.

رغم أن طرح الترجمة الطبيعية الذي نادى به بريان هاريس في السبعينات ليس شعبيا بين الترجميين فإننا نلاحظ أن حضوره هو أكثر شيوعا مما يقال. وقبل ملاحظة هذا الحضور في أبحاث متعلقة بالترجمة من المستحسن مراجعة مقترحات النظرية لهاريس.

مفهوم الترجمة الطبيعية كما أقحمه هاريس في 1977 يتغذى من الفرضية الأساسية (1977: 5-14):

1. ALL BILINGUALS CAN TRANSLATE. IN ADDITION TO SOME COMPETENCE IN TWO LANGUAGES Li AND Lj, THEY ALL POSSESS A THIRD COMPETENCE. THAT OF TRANS LA TING FROM Li TO Lj AND VICE VERSA. BILINGUALISM IS THEREFORE A TRIPLE, NOT A DOUBLE, COMPETENCE; AND THE THIRD COMPETENCE IS BI-DIRECTIONAL.

II. TRANSLATOLOGISTS, SHOULD FIRST STUDY NATURAL TRANSLATION, WHICH MAY BE DEFINED AS THE TRANSLATION DONE BY BILINGUALS IN EVERYDA Y CIRCUMSTANCES AND WITHOUT SPECIAL TRAINING FOR IT.

III. IN NATURAL TRANSLATION, TRANSMISSION ,OF INFORMATION IS THE PRIME AIM AND CRITERION OF SUCCESS: LINGUISTIC EXPRESSION IS RELATIVEL Y UNIMPORTANT SO LONG AS IT DOES NOT INTERFERE WITH INFORMATION.

فيما يتعلق بالفرضية الأولى والثالثة فهما لا تجادلان. في الأولى يتحدث هاريس عن الترجمة بالمعنى الواسع. ولا يبني نظريته على الممارسة المهنية للترجمة. بهذا المعنى من الممكن التأكيد على أن كل الكائنات الإنسانية يمكنها الترجمة كما يمكنها الغناء أو المشي، وفي سياق هذه الأفكار لا يمكننا تعليم الترجمة كما أننا لا نعلم الصغار الكلام أو المشي؛ هي قدرات يتعلمها الصبي طبيعيا، شرط أن يتربى في وسط عادي. ولكن القدرة الطبيعية على الغناء أو المشي لا يترتب

عنها أن كل الكائنات البشرية يمكنها الغناء لدرجة العيش منه أو جري مسافة 100 متر في عشر ثوان. وبالنسبة للفرضية الثالثة، من الجلي أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، وأنه لأغلبية مستعملي لغة فإن المسائل المعيارية يمكن أن تكون في المقام الثاني والأهم هو الفهم والإفهام.

لقد بنى هاريس نقاشه النظري على تجارب أجريت على أطفال مزدوجي اللغة كانوا يترجمون (وسطاء) بين عناصر من عائلتهم الذين لا يعرفون لغتي التواصل. ولكن هذه القدرة على الترجمة وربما الترجمة الشفوية عند الصبيان هي محدودة بتطورهم الإدراكي وتجاربهم في الحياة. وكدليل يكفي التفكير في الصعوبات التي يعيشها الصبيان المزدوجي اللغة في تسهيل التواصل بين آبائهم ومصالح الخدمات التعليمية والطبية والاجتماعية... في دول الهجرة. إلا أن الترجمة في هذه الحالة يمكن أن ترى كظاهرة طبيعية لأن الأمر يتعلق بلغة شفوية. أما ترجمة النصوص المكتوبة هي قصة أخرى، لأن المكتوب ليس طبيعيا. ملايين الأميين في العالم هم كلهم قادرون على التواصل شفويا. يتعلم الكائن الإنساني الكلام بطريقة طبيعية ولكن تعلم الكتابة يتطلب على الأقل تعلما. زيادة في تكوين المترجمين من الشائع أن مزدوجي اللغة الشفويين – كثير من الأطفال المهاجرين الذين يتكلمون لغة الآباء ولغة بلد إقامتهم – يرغبون في دراسة الترجمة ولكن في مواجهة تحديات اللغة المكتوبة يدركون أن عليهم تعلم لغة مكتوبة. ورغم أن معرفة على الأقل بلغتين أساسي لممارسة الترجمة فإن هذه المسألة هي أبعد من أن تكون من اهتمامات الترجميين[1]. وكما ذكرنا عاليه مفهوم الترجمة الطبيعية يشكل خلفية لعديد من الممارسات في تعليم الترجمة.

وأولا فنظرتنا في الأدبيات الكثيرة حول منهجيات البحث الاستبطانية في الترجمة، وبالملموس استعمال منهج العقبات، أكدت لنا على أن فكرة الترجمة

---

[1] لرؤية نقدية للفرضيات النظريات لهاريس ومنهج بحثه ونتائجه عد إلى توري 1995.

الطبيعية حاضرة فيها. وإحدى الانتقادات التي توجه غالبا إلى الدراسات الاستبطانية حول مسار الترجمة هي اختيار الأفراد. فعديد من الدراسات الميدانية حول مسار الترجمة أو حول ظواهر مرتبطة بالترجمة أنجزت مع أفراد مزدوجي اللغة متعلمو لغات أجنبية ومتعلمو ترجمة (كرينجس 1986، 1987؛ لورشير 1991...).هؤلاء الأفراد لهم كل خصائص عدم القدرة على بلوغ مستوى كفاءات مترجم مهني. في حالة متعلمي اللغات الأجنبية ومزدوجي اللغة يبني الباحثون نتائجهم على القدرة المتعلمة أو الفطرية لهؤلاء الأفراد على إنتاج ملفوظات في لغة أخرى. وثانيا حضور الترجمة الطبيعية في الترجمية مشهود في تصور قديم لامتحانات القبول في برامج الجامعية للترجمة. وكما يؤكد هاريس في 1977 وتقريبا عشرين سنة بعد ديريو 1955 امتحانات القبول في مدارس الترجمة كانت تتمثل كلية أو جزئيا في إنجاز ترجمة. وحسب هاريس (ص: 6):

«[...] many schools, including ours at the University of Ottawa, set an entrance examination which is intended to test, among other things, how well applicants can translate already. »

إذا التكوين الجامعي، تبعا لهاريس، له كهدف تعليم المرشحين المقبولين الترجمة أحسن. وبنفس الطريقة ديريو في كتابها حول تعلم الترجمة المطلوب والاختبارات (1995: 5) تؤكد على اختيار الطلاب في مدرسة المترجمين بباريس كان يتم على أساس اختبار ترجمة. وشككت الكاتبة في ملاءمة هذه الاختبارات، لأنه من جهة عوض تقييم قدرات المرشحين تقيم كفاءتهم؛ ومن جهة أخرى يقيم المرشح على أساس معارف يتوجب على البرنامج الذي يترشح له أن يوفرها له؛ وأخيرا هذا النوع من الاختبارات لا يميز بين اختبار قبول واختبار نهاية الدراسة. تقييم الترجمات التي ينجزها المرشحون لبرنامج تعليم في الترجمة كمعيار انتقاء سيكون القبول بأن كل الأشخاص المزدوجي اللغة لهم القدرة الفطرية على الترجمة. واليوم تجري الأمور بشكل مغاير وامتحانات القبول هي عموما اختبارات قدرات لسانية أو تقييم ملفات.

وثالثا فعدد كبير من الكتب حول الترجمة يتم تصورها كسجلات صعوبات ترجمة، بغية مساعدة الطالب على الوعي بالاختلافات اللسانية بين اللغات. وأحسن مثال من هذا النوع من الكتب كتاب فيني وداربلنيت المعروف الاسلوبية المقارنة بين الإنجليزية والفرنسية. وكان هدف هذا الكتاب، في آخر المطاف، تحديد وتفادي التداخل اللساني الذي يترتب عن ممارسة الترجمة. وكما يؤكد دوليل في (1980: 94) كتاب الاسلوبية المقارنة يبدو كتاب تحسين ثنائي اللغة... هو نوعا ما مرحلة نهائية في تعلم لغة ثانية ووسيلة لتثبيت اللغة الأم للمشرحين للترجمة. وفي الواقع في مقدمة الكتاب (1968: 27) يشير فييني وداربلنيت بوضوح إلى أن الأمر يتعلق بتسهيل على المترجم تحديد الصعوبات التي تتعرضه وتمكينه من وضعها في أصناف مرتبطة جنب التي وجد لها حلا. ومن الواضح أنه في ذهن فييني وداربلنيت إن صعوبات الترجمة هي نتاج ازدواجية لغوية غير تامة قد تجد حلا بفضل دراسة مقارنة للأنظمة اللسانية في الإنجليزية والفرنسية. وجرد بصعوبات النقل اللساني وحلولها على التوالي ستسمح للمترجمين بترجمة أكثر فعالية. ومن الواضح حينها أن الكتاب ينطلقون من واقع أن الترجمة هي قدرة فطرية عند الأفراد مزدوجي اللغة. غير أنه في نشاط الترجمة المنجز في دروس الترجمة التطبيقية نلاحظ بجلاء حضور فكرة الترجمة الطبيعية هذه. وبناء على فرضية أنه لتعلم الترجمة يتوجب الترجمة، فإن عديدا من المدربين يستعملون أنشطة التعلم والتعليم التقليدي تبعا للخطوط الكبيرة التالية: المدرب يختار نصا نفعه التربوي محدد عادة بتجربته الشخصية في الترجمة. ويختار نصا بطول وتعقد ملائم مع مستوى المتعلمين والزمن المتوفر. يحصل المتعلم على النص وعليه بترجمته خارج قاعة الدرس. والتعليمات للترجمة تختزل عموما إلى ترجم هذا النص للحصة المقبلة. في حالة الدروس حيث يتبع كتاب الترجمة فإن التعليمات من شاكلة ترجم النص الصفحة كذا... يعني كما كتب جونزاليس دافيس (2004: 3) توجيه "اقرأ وترجم". وفي الدرس التالي يقترح المتعلمون على التوالي ترجمات لكل جملة من النص ويعلق المدرس ويقترح تصويبات لأخطاء المتعلمين. في الدروس الأولية يستعين المدرس بنشاط مبني على الفرضيات المسبقة لقدرة المتعلمين على

الترجمة. الترجمة الطبيعية والفرضيات المسبقة لقدرة فطرية على الترجمة عند الكائن البشري هي في أساس تقنيات التعليم الأكثر شيوعا في تعليم الترجمة. وهي بالتأكيد أحد العوامل الداخلية في الترجمية التي تعيق أكثر الابتكار في ممارسات التعليم.

احتقار القضايا التعليمية:

وزيادة على كونه أحسن مثل على حضور مفهوم الترجمة الطبيعية في دروس الترجمة فإن استمرار الممارسات التقليدية يظهر أنه بالفعل كان الابتكار ضعيفا. وسابقا شكك عام 1980 جون دوليل، في فعالية الترجمات الجماعية في الدروس التطبيقية: قائلا نحن من الذين يعتقدون بأنه في إطار البرنامج الجامعية التي تستحق هذه التسمية فإن التعليم العملي لا يجب أن يتخذ شكل تمرين لا يتغير للترجمة الجماعية أو حصة تصويبات نص مترجم. من الممكن الابتكار أكثر. كل تعليمية تستحمل مقدارا كبيرا من التجريبية. التعليم الترقيعي لدورات الترجمة- التصويب جماعة بالتأكيد، سيكون له آثار سلبية على محفزات الطلاب الذين يشعرون بالتعثر عوض التقدم نحو أهداف محددة بوضوح (دوليل 1980: 14). وفي 1988 في مقال نشر في عدد خاص بميطا (1988: 211) حول تعليم الترجمة رجع دوليل إلى هذه الإشكالية. وخلال مقاله أكد على أن تمارين الترجمة الجماعية هي سلبية لثلاثة أسباب. أولا مضامين التعليم هي تقريبا كلها صفر وأهداف أنشطة التعليم يوجهها كل ما يتخيله مدرب أنه مناسب أو مهم؛ ولا وجود لتدرج منطقي في المضامين على توال الحصص. وثانيا فيما يتعلق بمنهج الترجمة الجماعية فهي تكشف غياب منهج، نظرا لكون مادة التعليم محددة بصعوبات النص المطلوب ترجمته التي يتم تناولها صدفة. وأخيرا فيما يخص مبادئ تعليمية الترجمات الجماعية هي مركزة كثيرا على صورة المدرب الذي يتحكم مطلقا في كل نشاط القسم. هذه الحصص هي مميتة محبطة وغير محفزة. ولعدد كبير من الحصص فإن المتعلم يبقى سلبيا ومنتبها إلى تعليقات وتصويبات المدرب الذي يشير

له في آخر المطاف إلى كيفية ترجمة كل فقرة من النص. زيادة كما يقول دوليل في نفس المقال فإن نصا مهما كان يترجم جملا معزولة.

هذا النوع من التمارين هو أيضا منبع إحباط، لعدة أسباب: أولا نظرا لان أحسن الترجمات لا تتشابه إلا تقريبا مع الترجمة المثالية التي يتصورها من باب أولى المدرب وينتج المتعلمون ترجماتهم مع الإيمان، باستقلالية عن كم ونوعية العمل، بإن كل الترجمات المقترحة مآلها الفشل. وثانيا فإن أخطاء المتعلمين لا تحاسب تبعا لبناء مسبق في تدرج التعلم ولكن حسب منوال ترجمة مهنية يقترحها أو يتصورها المدرب. وثالثا بالنسبة لمتعلم من المحبط ملاحظة أن يطلب منه هو نفس مستوى ما يطلب ممن يمتلك تجربة مهنية بعدة سنوات ومعارف لسانية موسوعية ومتخصصة تتجاوز كثيرا ما قد بلغه المتعلم من كفاءات في أشهر دراسة. وأخيرا من المحبط قضاء ساعات في ترجمة نص علما بأن الحلول النهائية ستكون التي يقترحها المدرب خلال الترجمة في الدرس. وإن استمرار الصيغ التعليمية التقليدية المتبعة عند عدد لا باس به من المدرسين في الدروس التطبيقية هو انعكاس لاحتقار القضايا التعليمية في الترجمة وإن الخطابات الترجمية حول الموضوع تؤكد ذلك ليس إلا. إن توطيد الترجمية في سياق التخصصات الجامعية يضمن من جهة زخم النقاشات النظرية حول الترجمة ومن جهة أخرى تكوين لغويين. وإذا كان التقدم في الحالة الأولى لا جدل فيه بفضل تفكير نظري ما فتئ يتزايد ويتنوع خلال العقود الاخيرة وفي الحالة الثانية نلاحظ أن تكوين اللغويين وبالذات حركية الدروس العملية لم تتغير كثيرا خلال هذه الفترة. وهذا على الأقل ما يمكن أن يستنتج من ببليوجرافية الترجمية. وفي مقال صدر في عدد خاص من ميطا (2005) حول تعليم الترجمة في العالم تستشهد ديريو بدوليل الذي في 1981 كرر مقطعا من رسالة لبيار دابيولت[1] هام 1943:

[1] إنه مبتدع أول درس في الترجمة في كندا عام 1936.

.... أقدم لطلابي نظرية الترجمة ولكن أيضا مؤشرات حول المعجم وزيادة على تحويل التركيب الإنجليزي والفرنسي بين لغة وأخرى... والطلاب لهم كل أسبوع نص يترجمونه، يرجعونه وأصححه بعناية كبيرة وأعلق في الفصل مع ذكر الأغلاط وأوضح القواعد التي تطبق.

وفي مقاله يكرر دوليل (ص: 10) هذا المقطع لإثارة الانتباه الترجميين إلى انعدام الابتكار في الحركية داخل دروس الترجمة العملية في كندا ويضيف دوليل:

واليوم لازالت بعض مدراس الترجمة في البلد لا تطبق مناهج أخرى إلا هذه وهذا يعني أن تعليمية الدروس التطبيقية لم تتغير منذ 45 سنة.

وردا على تعليقات دوليل تقول ديريو في (ص: 42) بطريقة غير مناسبة إذا كانت تلك هي الحالة الكندية فذلك لأن هذا البلد الثنائي اللغة بقي مرتبطا بمساواة اللغتين كأثر مرآة تنعكس الواحدة في الأخرى.

ومنذ 1980 ودوليل لم يفتأ عن الكلام عن صمت الترجميين حول المقاربات التعليمية المستعملة في قاعات الدروس وضد نقص التعاون بين المدرسين لإثراء النقاشات فيما يتعلق بمناسبة وفعالية هذه المقاربات وضد صمت المدرسين حول علاقاتهم مع المتعلمين في القاعة.

وهكذا في (ص: 204) 1988 طرح السؤال التالي: هل نعرف فحسب ما يجري بالملموس في قاعة درس؟... ألا يمكن أن نتساءل بكل وضوح وأمانة عن قيمة مناهج تعليمنا؟ وإذا كانت ديريو اهتمت بهذا الشاهد فقد كان منتظرا أن تجيب عما يفعله المدربون في فصولهم في فرنسا. وللأسف فهي تتصرف تماما مثلما يشجبه دوليل على الترجميين المهتمين بتعليمية الترجمة: أي عجزهم على تفكير حول تعليم الترجمة أبعد من هيكلة البرامج والدروس. وهكذا تفسر ديريو أن منهج تكوين المهنيين يتوجب أن يتمحور حول مرحليتين: - تفكيك منهج عملية الترجمة لتحديد المراحل المتتالية وعزل هذه المراحل للعمل عليها معزولة - وتعود المتعلمين مع مهنتهم القادمة بواسطة محاكاة الظروف العملية للمهنة (2005: 42).

وإذا وجد نقص ابتكار تربوي في قاعات الدروس فإن زعم ديريو حول العلاقة الافتراضية بين اللغتين الرسميتين في كندا هو بعيد من أن يفسر ذلك. علاوة على أن هذه الحالة ليست خاصة بكندا. وقد نشر كيرالي كتابين (1995؛ 2000) وهو أستاذ بألمانيا وحفزه على نشرهما هذا النقص. ولا يجب أن ننسى أيضا أن دور التعثر التربوي للدروس التطبيقية واضح في استمرار ما يسميه لادميرال (1979: 75) الكفاءة الاستاذية وهو كما نعلم مدرس ترجمة في فرنسا مثل بالارد الذي وصف دروس الترجمة قائلا:

درس الترجمة هو عموما درس تطبيقي حيث نترجم أسبوعيا أملا في الوصول إلى درجة ما من الكفاءة بممارسة حدسية مطعمة بملاحظات مع توال النصوص في الدرس (عوض أن تقاس بنظرة عامة (بالارد 2005: 49).

وبلا جدل هذا الشاهد يتشابه مع فقرة رسالة دافيولت الذي هو في أساس مزاعم ديريو. وزيادة فضد الدرس من شاكلة ما وصفه بالارد في عام 1980 اقترح دوليل تحليل الخطاب كمنهج في الترجمة:

وأمام هذا الشكل من التعليم بلا مخطط درس حيث يتم تناول صعوبات الترجمة عرضيا صدفة مع النصوص المدروسة من المهم تعويضها بإستراتيجية تعليمية أكثر منهجية تقابل أحسن متطلبات درس جامعي (دوليل 1980: 14).

هذه الفقرة تساعدنا في تأكيد أنه بالفعل في الدروس العملية للترجمة فإن الأشياء لا تبدو أنها تغيرت كثيرا منذ عدة سنوات. ونعتقد أنه لإخراج الدروس العملية من هذا الموت التربوي فإن تكوين المدربين على مبادئ التعليم والتعلم ضروري.

تكوين تربوي للمدربين:

وعلى عكس التعليم في الابتدائي والثانوي فإن التكوين التربوي للجامعيين ليس شرطا لممارسة التعليم. وغياب تكوين، ولو ضعيف التخصص، هو منبع

تفكير في طرق تعليم الترجمة غير مؤسس على معارف علمية ولكن بالطبع على معارف عامة. وكما يؤكد كيرالي فإن طرق تدريس الترجمة تنتقل من جيل إلى آخر وممارسات التعليم ما هي إلا تقليد مناول سابقة (2000: 6):

Like most other translation educators, 1 had also received no special training in translation teaching methods prior to assuming my duties in Germersheim. 1 was encouraged to sit in on classes run by my colleagues and to pick up ideas on how to teach from them. This very practice, in lieu of any methods or programmes for the training of translator educators, is clearly a major reason why the instructional performance model is perpetuated from one generation of teachers to the next. There has been no forum for investigating the assumptions underlying this approach or possible alternatives to it.

علاوة على انه نفس المبدأ الذي توصيان به سسيليسكوفيتش وليدرير في كتابهما تعليمية معقلنة في الترجمة الشفوية (ص: 358) أي ما مجمله:

إن المتدربين [مدربو المستقبل] من مصلحتهم ملاحظة المعالجة التي يتبناها المكون والاجتهاد لتطبيقها بدورهم ؛ سيفضلون التفاعل حول الأخطاء أو الأسئلة لطرح نقاط نظرية عوض عروض طويلة مجردة... متن أفكار يعبر عن تعليم بالمثال.... مع تضمينهم تعليمهم ثمار تجربتهم يمكنهم مستقبلا الارتكاز على ممارسات تعليمية سابقيهم.

ومثال أخير تقدمه نورد (2005: 209):

1 went into translator training about 35 years ago, two weeks after graduating as a translator. 1 had a few very inspired trainers (some had been trained as translators, others as language teachers, others were "just" native speakers with a juridical or technical background), but did this qualify me for translator training? It didn 't. At first 1 tried to imitate the teachers 1 had liked best in my own training, but then 1 felt this was not

enough, and 1 started to develop my own teaching methodology. 1 presume that most novice translator trainers are still working along these lines today, and that, after years of practice, all their (positive or negative) experience and insights, their findings, their good ideas and original methods are oft interred with their bones.

وبنفس الطريقة التي نميز بها أساليب التعلم عند المتعلمين نتعرف على أساليب التعلم عند المدربين. وهو ما قد يثبت أنه فعال بالنسبة لمدرب قد لا يتكيف مع شخصية ولا تصورات تعليم وتعلم مدرب آخر. ونشر في عام 2003 مثلا أنطوني بيم وكارمينا فلادا ورامون بيو وجيل أريستاين تقريرا حول ندوة على الشبكة أنجزت في 2000 حول تكوين المترجمين. وهذا النشاط نظمه معهد الأبحاث في التثاقف بجامعة طرغونة بإسبانيا، جمع أراء بعض الترجميين حول مكانة التعليمية بين مدرسي الترجمة. وإحدى الأسئلة المطروحة على المشاركين مست طريقة تكوين المدربين. وكان جواب دانيال جواديك (2003: 13):

Teachers in a translator-training program should spend one month in all three of the following situations: 1. Working in a translation firm (either as a translator or a reviser or a terminologist) 2. Working in an in-house translation service (same as above) 3. Being a freelance professional.

أما دواب روبرتو مايورال Mayoral (2003: 5):

1 think the best way to learn how to teach is to study the way good teachers teach, and then enrich that with one's own innovations. As things stand at present, our knowledge of translation pedagogy is not sufficiently established, consistent or agreed upon for it to become the basis for a training program.

وجواديك في جوابه لم يشر إلى معرفة أو تكوين أساسي حول المسائل المتعلقة بالتعلم ولا إلى مختلف الطرق في تسهيل امتلاك المتعلمين المعارف. أما جواب مايورال فيؤكد ملاحظتنا حول طريقة عمل في درس الترجمة تنقل من جيل

لجيل. ويعترف مايورال بأن معرفتنا تصبح اساس برنامج تكوين. وهو ما يؤكد أن المدرسين يتصرفون بالفعل بطريقة تجريبية وبالارتكاز إلى النظريات الشخصية (لويولا وتارديف 2001) وربما على معارف عامة عوض علمية أنتجها ترجميون بواسطة أبحاث في المجال. وقضية أخرى طرحت في هذه الندوة الشبكية تتعلق بمن سيكون المترجمين. وجواب جواديك يقدم دليلا عن المكانة الهزيلة للقضايا التعليمية في تعليم الترجمة. وحول سؤال:

« Who should train translators ? »,

كان رد جواديك (13):

[...] whoever is willing to do so. Training translators (as distinct from teaching translation) and, what is more (or worse), training technical translators does not carry the kind of glamour associated with teaching more 'intellectual' courses and, basically, training teachers of languages. Anyone who writes a thesis on such subjects may not expect to get excessively fast promotion. No wonder there is such a dearth of trained teachers.

وجواب جواديك يؤكد مرة أخرى أنه لا لزوم لتكوين تربوي لتكوين المترجمين. إلا أن جوابه يستدعي ملاحظتين: أولا من المهم ملاحظة تمييز الكاتب بين تكوين المترجمين وتكوين الترجميين. في الحالة الأولى يتعلق الأمر بأغلبية المسجلين في برامج الترجمة سواء في السلك الأول أو الثاني. وفي الحالة الثانية سنتحدث بالأحرى عن تكوين أعطي لترجميي المستقبل، أي جامعيون ينكبون على التفكير النظري حول ظاهرة الترجمة. النوع الأول من التكوين هو المشهور في برامج السلك الثاني والسلك الثالث الأقل طلابا والمخصصة للأفراد الراغبين في أن يصبحوا مدرسين جامعيين. وثانيا من المهم ملاحظة أنه في الجزء الأول من جوابه يؤكد جواديك أنه أي واحد قادر على تعليم الترجمة. وكما قبلنا بخصوص الجامعة عموما تكوين طلاب السلك الأول أصبح من مسؤوليات الأساتذة المبتدئين والمؤقتين في حين أن تكوين طلاب السلك الثاني والثالث هو من امتيازات الاساتذة المجربين

بدوام كامل. وهو ما يؤدي بنا إلى استخلاص أن أساتذة المستقبل في الترجمة سيكونون ترجميون الذي في بداية مشوارهم المهني عليهم بالتعاون مع مترجمين مهنيين في تكوين مترجمين علميين وتقنيين. وهو ما يدفع جواديك للقول في نهاية رده: ولهذا فالأساتذة ذوي تكوين هم من الندرة بمكان.

مدربون مؤقتون:

وكما حالة تقريبا كل مدارس وكليات الترجمة فإن مراكز تكوين مهنيي الترجمة يوظفون مهنيين كمكلفين بدروس عملية والورشات. هؤلاء المدربون هم بلا شك ورقة رابحة لازمة لكل برنامج جامعي. فهم يقدمون مقاربة أرضية بفضل التصاقهم مع العالم المهني. ويربطون علاقة ضيقة بين المهنيين في التكوين والمجتمع، حيث يتوجب أن يقضوا حاجياتهم. وأحيانا تكون هي السلطات المعترف بها في المجال مما يشكل امتيازا كبيرا للمتعلمين. وفي حالات عدة يتعلق الأمر بمحبي تعليم قادرون على نقل حبهم لمهنتهم.

إلا أنه قد يحصل غالبا أن الاعتبارات التربوية أو التعليمية لهؤلاء المهنيين لا تكون مبنية إلا على تجربتهم الشخصية. وهي تجربة شخصية غالبا ما تكون متخصصة ومرتبطة بسياق. ويعملون منذ سنين في نفس الشركة ولعدد قليل من الزبناء ولا يترجمون إلا نوعا من النصوص. وهذا يترتب عنه أن المهنيين يمكن أن يعدموا نظرة شاملة عن التخصص.

هؤلاء المدربون المؤقتون تعلموا بالتأكيد معرفة وخبرة وسلوكا يسمح لهم بالتموقع كسلطة في سياقات عمل خاصة. إلا أن هناك حظوظ كبيرة ليعلم هؤلاء المهنيون بنفس طريقة أساتذتهم. وتقليد تقنيات التعليم وقلة مساهمتهم في أنشطة البحث والإدارة يمنع فيهم كل أمل الابتكار في مجال التعليم. ومن واقع شبابهم النسبي الترجميون وكون المدرسون المحصلون على شواهد الترجمة ليسوا بعد أغلبية. ودرس عديد من المدربين اللسانيات واللغات وفقه اللغة والأدب واللغات

الأجنبية وغيرها من العلوم البعيدة أونطولوجيا عن الترجمية مثل الفيزياء والكيمياء والهندسة. ودون تأكيد وجود علاقة مباشرة بين المسلك الجامعي للمدربين وغياب الابتكار التربوي في دروس الترجمة فإن تجربة من درس الترجمة وتعلم كيفية الترجمة في كنف مؤسسة جامعية يصبغ على هذا الشخص ملاءمة وفعالية مناهج تعليم الترجمة التي تعامل معها. فأن يكون آتيا من مدرسة ترجمة أو من أي مجال آخر في مواجهة عبئ تعليم يشمل درسا تطبيقيا فإن المدرب الجديد العديم التكوين التربوي سيستعمل مناول تعليمية طبقها مدربوه. وسيستغل تجربته كمتعلم ليحاكي ما يجده مناسبا ويتجاهل ما لا يجده غير مجد. ومرة أخرى سيستعين بتجربته الشخصية وسيحاول استغلال ما نجح في تجربته. ودون تكوين تربوي يسمح له باتخاذ بُعدٍ قياسا مع ما يفعل أو يراه، فإن المدرب الجديد لا يمكنه إلا المحاكاة أو الارتجال. إلا أنه في أغلب الكتب ومقاربات تعليم الترجمة فالبارز هو احتقار القضايا التعليمية.

غياب التعليمية من كتب تعليم الترجمة:

فكرة التعليمية التي نحيل عليها تحيل على معارف وخبرة تعليم معتبرة من وجهة نظر تفاعلات تحصل في ظرف التعلم بين المتعلم والمدرب. وكما يقول دوليل *(2003: 52): التعليمية هي مجموعة تصرفات المدرس والمتعلم في قاعة درس... وتضبط على مقاس الأفراد وتبحث السؤال التالي كيف يجب أن ندرس؟. التعليمية كما رأينا تهتم بالطريقة تنظيم مختلف مواد لتعليم وبهذا المعنى فهي تحمل مضامين. ودائما حسب دوليل (36): التعليمية تجيب على السؤال ما يجب تعليمه لتكوين مترجمين؟ والتعليمية هي الغائب الأكبر من كتب تعليم الترجمة. وقلة هي بالفعل الكتب التي تحاول الجواب على السؤال كيف نعلم ؟ إن مجهود التفكير في النشاط التعليمي عند المدربين تركز حول تنظيم محتوى الدروس وخصوصا فيما يتعلق بالقضايا اللسانية. ونلاحظ أيضا بأن غياب التعليمية هذا في العدد القليل من الكتب المخصصة لتكوين المترجمين التي تستفيد من نظريات أو أفكار نابعة من

علوم التربية. وبهذا المعنى فإن أعمال دوليل 1980 وكورميي 1998 وهورتادو 1999 وجونزاليز دافيس 2004 وكيرالي 2000 تتبني على معارف علمية أنتجت في علوم التربية. وهذا يسمح لنا بالتأكيد على أن تعليم الترجمة شهد تطورا كبيرا فيما يخص تعليمية الترجمة (ما يجب تدريسه) ولكنه دون تفتح على التعليمية. ولملاحظة بأنه فعلا، التعليمية، كما نفهمها، هي الغائب الأكبر عن كتب الترجمة يكفي تفحص دراسة دوليل 1992 والتي كان هدفها تصنيف الكتب التعليمية في الترجمة الإنجليزية الفرنسية. فقد سجل الكاتب 49 كتابا نشر ما بين 1952 و1991 في هذا المجال ورتبها في سبعة أصناف:

1- ملاحظات مترجم مهني: هذا النوع من الكتب يقابل مدونة شخصية لمشاكل الترجمة التي جمعها وحررها مترجمون ونظموها ونشروها على شكل كتب. ويتعلق الأمر بسجل كلمات وجمل تمثل ترجمتها عقبة للكاتب. وعقبة في لحظة أو أخرى تتعرض لها عملية الترجمة. والتعليم يجب أن يتم بواسطة التقليد والاستقراء انطلاقا من الأمثلة الملموسة.

2- مجمعات النصوص (بتعليقات أو لا): ويتعلق الأمر بمنهج تقليدي في تعليم الترجمة المستعمل خصوصا في الترجمة التعليمية. وأغلب الكتب التي رتبها دوليل في هذه الخانة نشرت في فرنسا. وعادة ما يتعلق الأمر بمقتطفات نصوص أدبية أو نصوص عملية. وانتقادات دوليل نحو هذا النوع من الكتب هي بعدد ثلاثة:

أ- الطابع الموجه خصوصا فيما يخص توصيات طرق الترجمة المتصورة في الأسلوبية المقارنة. وتبعا لدوليل، باقتراح للمتعلمين ترجمة هذه أو تلك الوحدة، بواسطة تكييف: سبب وناتج، فإن المدرب يغامر بخلق ردود فعل غلط في الترجمة عند المتعلمين.

ب- تمارين الترجمة لا تخص إلا صعوبة محددة في الترجمة ومن الصعب التعرف على نوع من التدرج.

ج- نوع الكتب تترك مجالا ضيقا لتنوع الصيغ التعليمية، إذ يتعلق الأمر بالخصوص بلائحة نصوص للترجمة أو التعليق عليها.

3- المراجعة التعليمية: هذه المنهجية هي بالخصوص تمرين تكوين يعطي للمتعلمين إمكانية تدقيق أحكامهم اللسانية لأن كل التصحيحات أو التحسينات يجب أن تعلل. ومرة أخرى امتلاك المعارف يتم صدفة النصوص دون أي تدرج منطقي. والكتب المصنفة في هذا الصنف هي كتاب هورجلين (1978) المنشور عدة مرات وكتاب *A Practical Guide to Bilingual Revision* لهوجلين وهوسينجتون 1980.

4- المنهج المقارن: هدف هذه الكتب التي تتبع المقاربة هو تصنيف ظواهر الترجمة وخلق ما فوق لغة للدراسات المقارنة. وبالنسبة لدوليل لا يجب اختزال تكوين المترجمين إلى مقارنة اللغات. وإذا كانت مهمة المقارنة هي وصفية وتصنيفية فإن مهمة المترجم هي تأويلية وتواصلية وتتمثل بالخصوص في البحث عن مقابلات خطابية (دوليل 1992: 33).

5- المقاربة اللسانية: هي الكتب التي تفضل وصف اللغات بواسطة أفكار خاصة باللسانيات. عوض تسهيل تكوين المترجمين، فإن هذه الكتب تبحث في تكوينهم ليمكنهم الوصف اللساني. وينتقد دوليل هذه الكتب للأهمية التي توليها إلى المعارف حول الترجمة ووصف اللغات على حساب امتلاك معرفة عملية التي هي مفتاح الممارسة المهنية للترجمة.

6- جذاذات العمل ودفتر التمارين: يتعلق الأمر بتمارين تفكيك لغوي بواسطة كلمات معزولة وجمل خارج السياق. وعموما الجمهور المستهدف بهذا النوع من الكتب ليس مشكلا من المهنيين ولكن من أشخاص يرغبون في تحسين معارفهم اللسانية في الإنجليزية أو الفرنسية.

7- تعليم بالأهداف التعلم: الكتب التي صنفها دوليل في هذا الصنف تحاول تنظيم تعليم الترجمة المهنية حسب تعريف واضح ومنظم لأهداف التعلم.

وفي هذا الصنف يوجد بالطبع كتاب دوليل تحليل الخطاب كمنهج في الترجمة والذي علقنا عليه عاليه، وميزتها الكبيرة هو اقتراح تنظيم لدروس التعليم المدخلية إلى ترجمة النصوص العملية. زيادة وعكس كل أصناف الكتب الأخرى نرى هنا لأول مرة كتابا ترجمة يرتكز على مفاهيم نظرية خاصة بعلوم التربية. إن التعليقات المنتقدة لدوليل الموجه إلى هذه الكتب هي بعدد عشرة:

- يبتعد كتاب هذه الكتب عن استعمال كلمة كتاب تعليمي في مؤلفاتهم؛
- لا يميزون بشكل واضح بين الترجمة والتربوية والترجمة التربوية؛
- ومنذ 1980 فإن الكتب التعليمية لم تعد فحسب مجموعة نصوص؛
- وقلة من الكتاب يحددون بوضوح الأسس النظرية لمنهجهم؛
- وتتجه بعض الكتب في نفس الوقت إلى متعلمي الترجمة وإلى متعلمين اللغات الحية؛
- وتعدم بعض الكتب التجانس، في الصفحات الأولى يجب أن يترجم التلاميذ مقالات ثم كتبا معروفة.

ومن تعليقات دوليل تؤكد على التعليق الرابع المتعلق بالأسس النظرية للمناهج. فدوليل لا يحيل على نظرية تعلم أو تعليم (دوليل 1992: 22):

[...] فإذا كاتب، وهي حالتي، يعتبر الترجمة كعملية فكرية هي أولا تأويل معنى رسالة والتعامل مع اللسان الحامل للمعنى في ظرف تواصلي محدد، فإنه سيختار بالأحرى استراتيجية تعليمية تستعمل تمارين تحليل المعنى في السياق عوض تمارين اساسا مقارنة.

يتكلم دوليل هنا عن نظرية الترجمة وليس نظرية التعلم أو التعليم. الكتب التعليمية وتصنيف دوليل لا يذكران إذا أسسها النظرية لا ترجمية ولا تعليمية. ومن بين كل هذه الكتب الوحيد الذي يأخذ في الاعتبار التعلم عموما هو بالذات كتاب

دوليل. فهو الوحيد الذي استقى من علوم التربية أسس مقاربته زيادة على تأسيسه منهجه على نظرية ترجمة.

مشاكل تعلم الترجمة هي قبل كل شيء مشاكل تعلم عموما، يعني مشاكل يجب أن تفسر مع اعتبار المعارف التي انتجها خبراء المجال حول ظاهرة التعلم. وبالتأكيد فإن فهما أوسع ممكن للترجمة المهنية لازم للانتقال من العام إلى الخاص، والجواب على المشاكل الخاصة بتعلم الترجمة. تعليم الترجمة لا يمكن مع ذلك أن يختزل إلى ذلك. وبهذا المعنى التعليمية هي الغائب الأكبر من كتب الترجمة. وهنا نؤكد على أن علوم التربية يمكن أن تساهم بشكل مناسب في تكوين المترجمين.

وتظهر دراسة دوليل أيضا أنه منذ دخول الترجمة في سياق جامعي تبوأت كندا مكانة طليعية فيما يتعلق بتصور الآليات التعليمية في تكوين اللغويين القادمين. هذه المكانة الطليعية عبر عنها بطريقة غير مباشرة دوليل بإبراز أنه من بين 49 كتاب تعليمي صدر ما بين 1952 و 1991 في الترجمة الإنجليزية الفرنسية، فإن أكثر من النصف كان في كندا. إلا أن نظرة شاملة إلى هذه الكتب الكندية بما فيها أحدثها (رولو 2001 ولافالي 2005) تسمح بملاحظة أنه منذ كتاب فيني وداربلنيت،فإن التصورات الكندية في كتب تعليم الترجمة تعاني من صعوبات الابتعاد عن الآليات التعليمية المبنية على أسس تصنيف خاصة بمشاكل الترجمة ومرفقة باقتراحات ترجمة.

الفارق بين التكوين والمهنة:

مطلب الابتكار في تعليم الترجمة يجب أن يفهم كنتيجة منطقية لتطور المجتمعات والتعقد المتزايد للمهن اللغوية بالخصوص. زيادة وكما يفسر فيوViau (2004) الابتكار ضروري لأن 1- الطلاب يتغيرون؛ 2- وطلبات السوق تتغير؛ 3- والعمل المهني يتغير؛ 4- والمعارف حول التعلم تتغير. إن تقدم صناعة اللغة وتخصص خبرة اللغويين يترتب عنهما أن دورهم كمهنيي تواصل بي- لساني

وبي- ثقافي يعرف تنوعا كبيرا. وهكذا فاللغوي لم يعد ينفذ حصرا مهمة الترجمة. فقد يعمل كمراجع ومصحح ومكلف بمشروع ومصطلحي وموطن ومُستَرِج وخبير في النشر أو محرر تقني وكذا مهمات أخرى مرتبطة بما نعرف اليوم بصناعات اللغة. وزيادة على معرفة عامة بالترجمة فكل المهن تتطلب معارف وقدرات خاصة يمكن بصعوبة تمتلكها في مجموعها داخل قاعة الدرس. ويعبر أغلب اللغويين المقبلين عن قدرة استثنائية في تعلم مستقل وتكيف، للتمكن من التطور في سياقات عمل تتغير بوتيرة مسرعة. مسارات التصنيع والتخصص هذه هي نتاج ظواهر مثل العولمة ودفعة تقنيات المعلومة التي تتطلب من مسئولي التكوين الأخذ بعين الاعتبار مثل ذلك التنوع في تصور برامج ودروس وأنشطة التعلم نظرا لكونها تمس مباشرة ممارسات الترجمة وبشكل غير مباشر ممارسات تكوين المهنيين. وفي هذا السياق أكد إيف جامبييGambier (2000) أكد أنه لا يجب طرح السؤال حول التكوين المهني للمترجمين. مهنية الترجمة ليست فقط شعارا ولافتة لتمييز الهاوي عن المهني المعترف به اجتماعيا. الاعتراف الاجتماعي يتجلى في متطلب الحصول على شهادة جامعية لدخول سوق العمل أو على الأقل ترخيصا من هيئة حكومية أو من جمعية مهنية. وبالتالي فإن تعاونا ضيقا بين الجامعة أو الجهات الأخرى في صناعة اللغة هو شيء مرغوب فيه بغية جعل مناهج التعليم أكثر تلاؤما مع المهمات التي تتطلبها المهن اللغوية. وقبل تحليل الفارق الذي يميز التكوين والممارسة العملية سنعود إلى فكرة بيئية صناعة اللغات التي سلط الضوء عليها جريجوري شريفي عام 1998.

بيئية صناعات اللغات:

مجموع الأطراف المتدخلة في صناعات اللغات تشكل ما أسماه شريفي بيئية صناعة اللغة (1998). وميز الكاتب في هذه البيئية خمسة أطراف مستقلة بينها، مع ذلك، علاقات تبعية متداخلة: المنتجون والمزودون. والمسهلون وبناة الوسائل والمكونون.

المنتجون هم ممثلون بمستهلكي الانتاج. وفي حالة كندا يتعلق الأمر بالمستهلكين الكبار للخدمات اللسانية، مثل الحكومة ومختلف الوزارات والوكالات والشركات الكبرى مثل بيل وبعض الهيئات المالية. بالنسبة للولايات المتحدة يتحدث شريفي عن الشركات الكبرى مثل إي. بي. إم التي تستعمل دائما خدمات لغويين. وأغلب مستهلكين الترجمة لا يستعينون بخدمات لغويين إلا بشكل متقطع وهو ما يجعل صعبا دعم هذا القطاع من صناعات اللغات.

المزودون هي الشركات والأفراد الذين يلبون حاجيات التواصل البي- لغوية والبي- ثقافية للمنتجين. في كندا مزود الترجمة الأهم هو، بلا شك، مكتب الترجمة. ولكن يوجد أيضا عدد كبير من مكاتب الترجمة والشركات المتخصصة في الخدمات اللسانية. المزودون هم جزء من الصناعة التي تعرف أحسن حاجيات مستهلك الترجمة سواء فيما يتعلق بنوع الترجمة الأشهر أو نوع الخدمات المطلوبة.

التواصل الدائم بين المزودين والمكونين هو أساسي ليكون الأخيرون على بينة من التحديات الحقيقية التي يجب أن يقارعها لغويو المستقبل. وأحد الكتاب الذي صور جيدا مزودي الخدمات اللسانية هو أنطوني بيم في كتابه *Negotiating the Frontier* (2000) حيث حدد ثلاثة أقسام مختلفة من المزودين. ويعترف الكاتب بأن تصنيفه ليس نتاج دراسة أو استقصاء ولكن ثمرة معارفه عن الصناعة (بيم: 233).

في القسم الأول من المزودين نجد العدد الأكبر من مزودي الخدمات اللسانية. ويتعلق الأمر بمجموعة المتخرجين الجدد أصدقاءُ أصدقاء الزبناء، أفراد مكونون أو غير مكونين يقومون بأعمال ترجمة من حين لآخر. وهو قطاع من الصناعة يفلت عن كل مراقبة لأنه في جله سريا. وهذا النوع من السرية يجعل في العموم أن خدمات هذه المجموعة لا تحصل على مقابل جيد. في القسم الثاني يضمن بيم مترجمي الأدب المتعاقدين والمترجمين بالقطعة ومهنيي اللغات في مجالات غير متخصصة والمترجمين بدوام جزئي والمحررين ثنائي اللغة والأطر المتوسطة

والعالية ومدرسي الترجمة. وحسب بيم الحالة الراهنة للأمور جعلت أن هدف عدد كبير من المكونين هو تهيئة لغوي المستقبل على التطور والتحسن في قطاع الصناعة هذا. في القسم الثالث يصنف بيم العدد المتزايد من اللغويين الذين يحصلون على أجور جيدة لأنه تكوينهم عالي ويتحركون في مجالات معولمة مثل تقانة المعلومة والاقتصاد والتسويق وشلة من الصناعات المتعددة الجنسيات. في هذا القطاع تنحصر مهمات اللغويين نادرا في الترجمة. وتبعا لبيم (2000: 234) هذه المجموعة الثالثة هي مجموعة تتزايد بسرعة بفضل العولمة. هؤلاء المزودون يحصلون على أجور مقابل ما هم قادرون على عمله أو لكونهم قادرين على تعلم ذلك بسرعة. وأخيرا مزودون الخدمات اللسانية من هذا الصنف لا يحددون بانتمائهم لثقافة جهوية خاصة وهم بالأحرى عناصر نشيطة متثاقفة (بيم: 233-237).

المسهلون هي هيئات وجمعيات أو شبكات قائمة في كنف صناعات اللغات ومتخصصة في تصور المعايير والاتفاقات من أجل التوحيد، مثلا معايير لخلق وسائل مصطلحية أو ذاكرات الترجمة. في هذا المعنى يؤكد شريفي على الدور الجوهري للجمعيات مثل جمعية تعبير توطين الصناعات، وخلق معايير مصطلحية أو للتبادل ذاكرات الترجمة. في كندا يقوم المسهلون بدور كبير في تشجيع التعاون بين الجمعيات المهنية مثل جمعية صناعات اللغات وغيرها والأطراف الأخرى الفاعلة في صناعات اللغات لتكوين المترجمين في أفق اجتماعي مقبول.

بناة الآليات هم الشركات التي تتصور وتنتج وتسوق الوسائل اللازمة لعمل اللغويين. شريفي يحيل صراحة على منتجي الوسائل الحاسوبية لأنه بهذه الوسائل يمكن لصناعات اللغات أن تقارع تحدي رقمنة المعطيات. وبالفعل فإن ازدياد الطلب على الخدمات اللغوية من واقع رقمنة المعطيات شجع توسع صناعات اللغة. وترافق هذا التوسع بمتطلب كفاءة تقنية لم يكن مهيئا لها عديد من المزودين والمكونين. إن على بناة الوسائل التعاون مع الأطراف الأخرى في صناعات اللغات

بغية تسهيل تطور كفاءة التقنية، خاصة لمتعلمي الترجمة ليكونوا قادرين على تسهيل العمل في سوق يخضع أساسا للتقنية.

المكونون هم الطرف الخامس في بيئية صناعة اللغات هذه كما عرفها شريفي. ويتعلق الأمر بدور كان ولا زال للجامعات. دور المكون هو توفير مهنيين بمعارف وكفاءات لازمة ومن مستوى عال لصناعة اللغات. ولبلوغ هذا الهدف فإن الجامعة يجب أن تكون ملمة بما يجري في الصناعة واعتبار حاجياتها الخاصة مع الاحتفاظ باستقلاليتها بغية ضمان عدم خضوع هذه البرامج لمطالب آنية وظرفية. إن منافع تعاون جيد بين أطراف صناعات اللغة لتكوين اللغويين لا تجادل. كل مكونات الصناعة هي واعية بتلك المنافع، واليوم من الممكن معاينة أن التقدم المعنوي نحو قطاع مهني مدمج جيدا. وهي حالة مثلا العلاقات الوثيقة دائما بين الجامعات الكندية والجمعيات المهنية سواء الوطنية أو الجهوية. في الولايات المتحدة يشترك بناة الوسائل مع الجامعات ويسمحون باستعمال منتجاتهم لأهداف تعليمية. وبهذه الطريقة تعويد اللغويين على استعمال الوسائل الحاسوبيَة المسعفة في الترجمة سهل فيما يخص الأثمان المرتفعة لبعض البرمجيات. إلا أن عقبة كبيرة لا زالت قائمة. هذه العقبة هي المسافة بين الممارسات التعليمية التي يستعملها المدربوّن في الترجمة في قاعات دروسهم والممارسات المهنية للغويين.

الفارق بين المتطلبات الاجتماعية والتعليم:

كما في كثير من المجالات الأخرى في الترجمة يوجد فارق بين الممارسة المهنية والتكوين الجامعي. في حين أن التقدم المعاين على المستوى النظري والتقني حصل توازيا مع تطور صاروخي لصناعات اللغات ويطرح نشاط الصناعة تحديات كبيرة لبرامج التكوين التي بطبيعتها تعاني أكثر من صعوبات التكيف مع التغيرات. هذا الفجوة بين الصناعة والجامعة واقع ليس خاصا بالقطاع الترجمة ولا بخصوصيات مرحلتنا، يدفع المشغلين إلى التأسف على واقع أن الخريجين الجدد يعانون في تأقلمهم مع التغيرات. وهذا أكده تقرير اللجنة القطاعية لصناعة الترجمة

في كندا ونتائج دراسة جبرييلا موريبلو Mauriello 1999 على أوروبا. ونلاحظ بالخصوص أن الانتقادات الأكثر شيوعا تتجه إلى تكوين مركز جدا على الجوانب النظرية وعدم قدرة الخريجين الجدد على اتخاذ القرارات بطريقة مستقلة وقلة قدرتهم على العمل جماعة.

إن دراسة موريبلو لحالة أوروبا في 1999 بغية معرفة رأي المشغلين حول كفاءة الخريجين الجدد في حالة عمل كانت من نتائجها أن اللغويين الجدد:

- غير قادرين على العمل تحت الضغط واحترام الآجال،
- ليست لهم معرفة تقنية كافية،
- تعوزهم كفاءة البحث الوثائقي للحصول بطريقة سريعة ومستقلة عن المعلومة اللازمة لحل الصعوبات،
- لا يعرفون كيف يمتلكون الصيغة التعبير المصطلحية التقنية اللازمة،
- ليست لهم معرفة كافية بتقنية المعلومة ولا بالوسائل الحديثة التي يستعملها المترجمون،
- ليست لهم مهارة وكفاءة المراجعة والإخراج،
- لا يعرفون معنى النقد الذاتي وهم غير قادرين على العمل جماعة،
- لا يعرفون كيف يتفاعلون مع الزبناء أو زملائهم ولا يعرفون كيف يسيرون أمورهم،
- يجدون صعوبة في التنظيم بطريقة مستقلة لإنجاز تقارير في محل عملهم وخارجه.
- لهم معرفة بسيطة عن عالم الأعمال والتجارة الدولية،
- لهم قدرة ناقصة على حل المشاكل،
- لهم معرفة ناقصة بنوع النصوص التي تترجم عادة في مكتب ترجمة (وضع وعقود وعروض تجارية وتقارير).

وعلما بالأهمية التي نوليها لدور المتعلمين والمدربين في دروس الترجمة نسطر تعليقات المشغلين التي تمس مباشرة جوانب أخرى غير الإدراكية. علاوة على أنه من المهم ملاحظة في نص موريبلو وتقرير اللجنة القطاعية أن أغلب تعليقات المشغلين تصب في الجوانب التي لا تدخل في صنف الجوانب الإدراكية. هذه التعليقات يمكن أن تشكل مؤشرات على تأثيرات مناهج تعليم الترجمة التقليدية (كفاءة أستاذية وترجمات جماعية) يمكن أن يكون لها على الكفاءة المهنية للخريجين الجدد، بعبارات أخرى التصرفات المعاينة عند المهنيين الجدد التي تجعل صعبا ادماجهم في مجموعة عمل. بهذا المعنى لا يجب تناسي ما قاله كوسمول (1995) حول نقص الثقة في النفس عند عدد لا باس به من المترجمين الجدد. وحسب كوسمول التفسير الممكن هو واقع أن الترجمة والترجمة الشفوية تعتبران كمهن خدمات *nurturing professions* حسب تعبير بيم (1993: 54). ونعرف جيدا بأن الغيرية لا تتعايش مع الذاتيـــة البارزة. ومهمـــا كأن كما يقول كوسمول (1995: 32):

...... we should at least consider another explanation. It may very well be that when our students embark on a translator course, they are quite self confident young people, but in the course of their studies they lose their self confidence as a result of the criticism of their teachers.

مشاكل السلوك التي حددها المشغلون يمكن أن تكون كذلك نتيجة نتيجة تكوين جامعي يحصر المتعلم في دور تفاعل سلبي داخل الفصل وهو بحسبنا فعلا من الأثار السلبية الكبيرة للمناهج التقليدية المستعملة في دروس الترجمة. وكذلك نلاحظ أن الكفاءة الأستاذية والترجمات الجماعية:

- تتبني على تصور مبسط بحسبه هو أننا نصبح مترجما بالترجمة. ولما يطلب مدرس من المبتدئين ترجمة نص دون أن يمتلكوا فكرة واضحة عما يترتب عن ممارسة الترجمة كنشاط مهني، فهو يختزل درس

الترجمة إلى فضاء تقييم القدرة الطبيعية على الترجمة الخاصة بالكائنات البشرية. المتعلمون هم حينها في درس ترجمة حيث يقيم المدرس قدرتهم على الترجمة عوض تعليمهم ما يجب أن يفعلوه لما يترجمون. وهي مقاربات تعليمية مركزة حول الكفاءة. هم يقيمون ولا يكونون ولا يربون.

- هي مركزة على سلطة المدرس ولا تحفز استقلالية المتعلمين: استقلالية أمام التعلم واستقلالية أمام اتخاذ القرارات. فكرة استقلالية متعلم الترجمة هي من الأهمية بمكان. والسرعة التي تتغير بها المجتمعات المعاصرة والعلم تتطلب من التكوين الجامعي أن يستهدف تطوير قدرة تكيف عالية. المقاربات التقليدية من طبيعة موضوعية تشجع على سلبية المتعلمين وتجعلهم خاضعين لصورة السلطة.
- وتختزل إمكانية التكييف الاجتماعي للتعلم التي يمكن أن تشجع بالتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين في ظرف درس. واقع أن كل نشاط تعلم يدور حول المدرس دون أي تفاعل بين المتعلمين يقصي كل إمكانية تكيف اجتماعي للمعارف. إلا أن المتعلمين هم أفراد ذوو زاد إدراكي مهم قد يفيدون به زملاؤهم.
- ولا تستجيب للتكيف الإدراكي للأجيال الجديدة التي بفضل التقدم التقني تصل مباشرة، أكثر من الأجيال السابقة، إلى مواد التعلم ومحيط التعلم. وبالفعل الكائن البشري هو أكثر قدرة على التحكم وتغيير بنفسه عالمه الموضوعي. هذا النوع من التكيف قد يرفع حدة التوتر والصراع بين أهداف التعلم المتعلمين وأهداف المدرسين؛ بين طرق تعلم المتعلمين ومناهج تعليم المدرسين.

ومنذ أزيد من نصف قرن بعد ظهور المدرسة الجديد في التعليم التجريبي[1] حاول منظرون التعليم وضع المتعلم في صدارة التكوين. ورغم كل المحاولات لازالت السلطة والتحكم في مركز الصورة، فالمدرس لم يغير موقعه وخاصة في التعليم الجامعي. ولا توجد دراسة تجريبية تفسيرية تحدد علاقة سببية مباشرة بين مشاكل من نوع سلوكي تعترض الخريجين الجدد في ظرف عمل ومناهج تقليدية. إلا أنه من المنطقي التفكير بأن كل مدرب يرغب في أن تكون مناهج التعليم المطبقة لها تأثير في كفاءة المتعلمين. ومن هذه النظرة فإن المناهج السلبية لا تسمح بتصور تكوين اللغويين الذي يجب أن يعملوا في وسط يتطلب مهنيين قادرين على اتخاذ قرارات مستقلة وقادرين على العمل جماعة وقادرين على التحكم في مسار تعلمهم ذاته. وعلى غرار روجيرس (1976: 179) ونظن بأنه من الساذج التفكير في أنه يمكن تكوين علماء (مترجمين) مبدعين انطلاقا من تعلم سلبي. الخطوة الأولى نحو الابتكار في تعليمية الترجمة يجب أن تكون التكوين التربوي للمدربين المستقبليين. المدربون المجربون يعتمدون على تجربتهم لضمان امتلاك اللغويين القادمين معارف وكفاءات لازمة للعمل في عالم العمل. ولكن سيكون أصعب أن تنجح الأجيال القادمة من المدربين في القيام بدورها بتمديد مناهج تعليم سابقيهم. الفجوة بين التكوين وطبيعة تغير صناعات اللغة تلزم بالبحث عن ممارسات تعليمية تهدف إلى تطوير عند اللغويين لسلوك تعلم مستقل ومستمر، أي تعلم التعلم. ولكن ليمكن مثل ذلك التغيير في السلوك نعتقد بأنه يتوجب:

- أعطاء مسئوليات أكثر إلى المتعلمين في سير الدروس،

---

[1] التربوية التجريبية تتصور التعلم مسار فيه الفرد يولد المعارف بتحويل تجربته. دافيد كولب (1984: 38) حدد أربعة خصائص أساسية للتعلم التجريبي: - تولي قيمة أكبر لمسارات التكيف والتعلمة منه للمضامين أو النتائج. - المعرفة هي مسار تحويل يخلق ويعاد خلقه ولا وجود لكيان يمكن أن يتعلم أو ينقل. - التعلم يحول التجربة في شكلها الموضوعي والذاتي. - لفهم التعلم يجب فهم طبيعة المعرفة وعكسيا.

- استعمال أحسن لإمكانيات التفاعل الاجتماعي الذي يوفره السياق الجامعي،
- اعتبار الدور الاجتماعي للجامعة. مثل هذا الاقتراح يعلل من جهة بواقع أنه لا برنامج جامعي يمكنه أن يوفر للخريجين الجدد مطلقا كل المعارف التصريحية والإجرائية والشرطية التي يطلبها منهم الوسط المهني. وكما كتب سكينير (1968ب: 243): لا يمكن عموما أن نعلم في المدرسة إلا طرفا من كل فن. ومن جهة أخرى لا مؤسسة تكوين قادرة على تتبع وتيرة التقدم التقني لصناعات الترجمة اللهم إذا وجد بين مختلف الأطراف المتدخلة في هذه الصناعات تشارك حقيقي. وأخيرا في عالم العمل اليوم من الأساسي معرفة العمل جماعة مع البرهنة على قدرة اتخاذ قرار بطريقة مستقلة.

التكوين الجامعي يجب أن يوفر لخريجيه مجموعة معارف أساسية التي يجب أن تعمق وتحسن بالممارسة المخمنة للغوي خلال التكوين وعلى الأرض. فإذا كان صحيحا بأن الجامعة يجب أن تعمل باتفاق مع الأطراف الأخرى في صناعات اللغات فلا يمكن كما يشير إلى ذلك بريان موسوب (20003ء: 10) الخضوع لمطالب ولحاجيات دائمة التغير. وهو ما دفع بجامبيي إلى التأكيد على أنه في زمننا نجتهد لتكوين شباب سيكون عاملا ما بين 2030 و2040 (2003: 3). الخطوة الأولى لبلوغ هذا الهدف هو تكوين المدربين المكلفين بتلك المهمة. هذا التكوين يجب أن يبدأ بالرفع من قيمة التعليم في سياق جامعي وباستعمال أبحاث تهدف إلى تصور واقتراح مقاربات تعليمية ترفع من قيمة تقدم التطور الحاصل في تعليمية الترجمة. هذه المقاربات الجديدة يجب أن تمكن لغويي المستقبل بمقارعة التحديات وأن يهيئوا للتكيف مع متطلبات مهنتهم.

مناهج التعليم يجب أن تتكيف مع متطلبات المجموعات واللحظات التاريخية الخاصة. في حالة التعليم الترجمة وحسب ببليوجرافيا الأنشطة في قاعات الدروس تلاقي صعوبة للتطور نحو ممارسات تعليمية تستجيب للمشاكل الخاصة بزمننا التي

هي في نفس الوقت تستغل كنقطة ارتكاز لمواجهة صعوبات المستقبل. ورغم معرفة جيدة بالظواهر التعليمية التي تطورت قليلا خلال الخمسين سنة الأخيرة، يعني أن كل المعارف الممتلكة لا تصل إلى قاعات الدرس حيث تعطى الدروس العملية للترجمة. على الأقل، ولا يبدو أن لها تأثير في الممارسات التعليمية لعدد كبير من المدربين. وحقا بأن نجاح أو فشل التكوين المدرسي يحدد في جزء كبير بنوعية المتعلمين وقدرتهم على بلوغ أهدافهم الخاصة. يعني باستقلالية عن المؤسسات والبرامج أو المدربين، فدرجة تعليم المتدرب والوسائل التي في متناوله هي التي تحدد نوعية التكوين الجامعي. وهذا يفسر في جزء منه واقع أن عدة أجيال مترجمين كانت قد تكونت في بيئات جامعية عبر الكفاءة الأستاذية والترجمات الجماعية وأن هؤلاء المترجمين قد عبروا وبرهنوا على أنهم قادرون على تلبية حاجيات سوق الترجمة. إلا أنه وأخذا بعين الاعتبار الخصوصيات الإدراكية للأجيال الشابة والكفاءات المطلوبة في مجتمعات القرن الواحد والعشرين ولعدة أسباب، تدفعنا إلى التفكير في مكانة المناهج مثل الكفاءة الأستاذية والترجمات الجماعية ولكن بالخصوص دور المتعلمين والمدربين في تعليم الترجمة.

منافع الترجميين:

وتبعا لخلاصات تقرير سميث (1991) في التعليم العالي، وباستثناء كليات التربية، التعليمية ليست من الاهتمامات الأولى للمدرسين ولا للباحثين والمعارف التعليمية ليست من الانشغالات الأولية وقت توظيف الأساتذة الجامعيين. ولاحظ نفس الشيء كيرالي (2000) فيما يتعلق ببرامج الترجمة. وبالفعل المسائل التعليمية هي أبعد من تسود في أبحاث الترجميين. وإذا كان صحيحا أننا ذكرنا في بداية هذا الفصل أن إشكالية تعليم الترجمة هي أكثر حضورا في ببليوجرافيا الترجمية في الخمسة عشرة سنة الأخيرة فالحقيقة أن تعليمية الترجمة كموضوع بحث لا تهم إلا عددا قليلا من الترجميين الذين يهتمون أساسا بالإشكاليات الأدبية والاجتماعية والفلسفية واللغوية والتاريخية وغيرها التي تخص الترجمية كتخصص جامعي

مخصص لدراسة متعددة التخصصات ونظاميا نظرية ووصف وتطبيق الترجمة والترجمة الشفوية.

هذا التعريف للترجمية يسمح بتحديد مجموعة علمية موسومة بثراء تعدد التخصصات الخاص بها والوحيد. غير أن توطيد مجموعة علمية حقيقية يتطلب تحديد على الأقل نقاط التلاقي. ونحدد اثنتين الأولى هي واقع أن الترجميين يهتمون بوصف وتفسير ذات الظاهرة: الترجمة، والثانية تخص واقع مختلف درجات الالتزام ذلك أن عددا مهما من هؤلاء الترجميين هم مسئولون عن تكوين مترجمي المستقبل. وهكذا ليتحقق الوصف والتنظير والتطبيق في تكوين الترجمة فالاعتراف بتنوع المصالح العلمية المتعايشة في كنف الترجمية يصبح لازما.

وبخصوص تمثيل الترجمية الذي اقترحه هولمز عام 1972 يؤكد اندرو شيسترمان (2000) على ضرورة تقبل تعايش ثلاث مواقف فلسفية. **أولا** الترجمية هي علم مطبق مثل التقانة والهندسيات. وهدفها هو الحصول على أجوبة على قضايا من طبيعة عملية مهمة في نظر المجتمع. وكعلم تطبيقي فإن الترجمية ستضبط بالحاجيات الخارجية: الحاجة إلى قاعدة معطيات مصطلحية ثنائية اللغة في الطب وحاجة خلق برنامج ترجمة آلية جديدة وحاجة تكوين مدربين جدد وحاجة ربط تكوين اللغويين بالاحتياجات الحقيقية للمجتمع التي يرغب في استعمالها.

وثانيا الترجمية هي تخصص تأويلي مثل النقد الأدبي وفلسفة التحليل المفهومي. ومن يهتم بهذه الرؤية عن الترجمية يزعم حل المشاكل التي تبرز داخل التخصص. علميا هذه المشاكل تعلل بنفسها ويعبر عنها بأسئلة من شاكلة: ما هو دور المترجم في المجتمع؟ ماذا يحصل لما ندافع على أن الترجمة هي امتلاك وتملك؟ هل يمكن أن ندافع في كل حال على أن الترجمة لا تبحث إلا في جعل ممكنا التواصل بين ثقافتين تستعملان لغتين مختلفتين؟ الترجميون الذين يهتمون بهذه الرؤية يدرسون العلاقات مثل التي بين الترجمة والغيرية، بين الترجمة والدين والترجمة والأخلاق والترجمة والسياسية...

ثالثا الترجمية هي علم تجريبي مثل علم الاجتماع أو علم النفس وهي موضوع دراسة ونوع من السلوك البشري. هدف الترجمية حسب هذه النظرة وككل علم آخر هو الوصف والتفسير والتنبؤ بالسلوك البشري أو ظواهر طبيعية أو اجتماعية. وأحسن مثال على هذه الرؤية في الترجمية هو عمل جيدين توري (1995).

إن تعليمية الترجمة في تصنيف شيسترمان كما نقلها هولمز (1972) تتموقع في فرع تطبيقي. وتنظيم المعارف المراد تعليمها وطريقة تقييم الترجمات التي يقوم بها المتعلمون وتصور الوسائل للمترجمين وانتقاد الترجمات التي أنجزها المتعلمون تصور الوسائل للترجمة وانتقاد الترجمات سيضمن كمواضيع في تعليمية الترجمة. واليوم علينا بملاحظة أن الترجمية تطورت توازيا على ثلاثة فروع اقترحها شيستيرمان وهولمز. ومع ذلك فيما يخص الفرع التطبيقي فقط تصور وسائل المترجم بلغ درجة تطور شبيه بالفرع الخالص (النظرية والوصف). وأكثر من نتيجة دراسة نظامية عن التعلم وتعليم الترجمات فإن التقدم النسبي في تكوين المترجمين هو في الواقع نتاج تجارب فردية للمدربين في حركية محاولات وأخطاء.

خاتمـــة:

عرض هذا الفصل الثاني إشكالية التعليم والتكوين على شكل تحليل العوامل الخارجية والداخلية في الترجمية التي تساعدنا على فهم السبات التربوي الذي يسود. وبالفعل الوثائق حول تعليم الترجمة تسمح لنا بملاحظة أن تقنيات التعليم الشائعة في دروس الترجمة، الكفاءة الأستاذية والترجمات الجماعية، يمكن أن تؤرخ تبعا لكرونين (2005: 250) بنهاية القرن الثامن عشر. وإذا كان دور الجامعة هو أنها منبع التغيرات الاجتماعية وفي طليعة التقدم العلمي والتقاني فإنه يصعب تقبل أن الترجمة وهي مهنة عاشت تغييرات مهمة لازالت في مرحلة الشبكة حبيسة تعليم بنفس الطريقة مثلما كان قبل ستين سنة.

وفيما يتعلق بالتعليمية، فإن الجامعة المعاصرة هي مؤسسة تسير بسرعتين، يتحكم فيها إداريون يخضعون مقاصدها النهائية إلى سياسيات وهي تحرير الحكومات المركزية من مسؤولياتها المالية إزاء التعليم العالي لتسمح بظهور جامعة مقاولة مالية مستقلة نسخة عن منوال الجامعية الأمريكية*corporate university* . هذا النوع من الجامعة لصيق بالقطاع الخاص ويولي مكانة أكبر للبحث عن تلبية الحاجيات الآنية للصناعة ويترك جانبا التربية الكاملة للمهنيين. إن المنوال الجديد للجامعة ويركز كثيرا حول البحث العلمي ويترك تكوين المتعلمين في السلك الأول في ذمة أساتذة مبتدئين وغلى عدد متزايد من المربين المؤقتين، في حين أن الأساتذة الأكثر تجريبا يتحملون عبأ مسؤوليات في الأسلاك العليا حيث المتعلمون يتجهون نحو البحث عوض الممارسة المهنية.

إلا أنه داخل الترجمية نفسها يجب البحث عن عوامل لها تأثير مهم في نقص الابتكار في تعليم الترجمة. وأولا فإن دخول الترجمة إلى مؤسسة جامعية تم عبر العلوم الانسانية مثل اللسانيات وتعليم اللغات واللغات الحية وفقه اللغة. وفي التقليد الجامعي لهذه التخصصات القضايا التعليمية ليست بذات أسبقية. واقع أن الترجمة دخلت في الصورة الجامعية عبر تخصصات لا تمتلك تقليدا تربويا غنيا، إلا فيما يخص تعليم اللغات الأجنبية، لم يشجع اهتماما كبيرا بدراسات نظامية للتعليمية. هذا النقص في الاهتمام بالدراسات العلمية للعلاقات بين التعليمية والتعليم الترجمة ترتب عنه استمرار تصور تعليم يتسم بطابع مجزئ. وبعض الاقتراحات النظرية الموجودة لتكوين المترجمين لا تستهدف إلا جوانب جزئية في التكوين (تناول لغات العمل) أو مجموعات طلاب خاصين (في الصفوف الأولى والنهائية) دون بلوغ الأخذ بعين الاعتبار تكوينا نظاميا يمتد، على الأقل، على كامل برنامج دراسات جامعية أو أنواع معارف غير إدراكية وربما كانت لسانية وموسوعية.

وعامل آخر يمنع التطور النظامي لتعليمية شاملة في الترجمة هو واقع أن عددا من طرق التعليم تأخذ كخلفية القدرة الفطرية لكل كائن بشري على تنفيذ

الترجمة كنشاط ذهني. في الدروس التي تصفها هورتادو (1999) بتقنية "اقرأ وترجم" كما في امتحانات القبول في برامج الترجمة والترجمة الشفوية حيث يخضع المرشحون أو كانوا يخضعون إلى امتحانات ترجمة أو ترجمة شفوية، فإن المرشحين عليهم بإبراز كفاءات منطقيا لا تمتلك إلا بعد متابعة تكوين مقابل. وبنفس الطريقة قد يحصل أن تمارين الترجمة تنقط وتصحح قياسا لمستوى كفاءة المدرس وليس قياسا لبناء محدد حسب أهداف التعليم والتدرج المسبق التخطيط. وهو ما يبرهن على أن عددا مهما من المدربين لا يقيمون إلا بقياس قدرة الطلاب الطبيعية على الترجمة وينسون بأن الطلاب هم بالذات في هذه الحالة بالذات متعلمون. ومن الطبيعي إذا ان يرتكبوا أغلاطا. ولا يدخل أحد في برنامج تكوين لتقاس قدرته على الترجمة. وجامعة تعمل بهذه الطريقة تسطو على مهمة الهيئات المهنية التي يجب أن تحمي المستهلك بتزكية قدرات أعضائها على القيام بمهنة.

زيادة، وعكس ما يجري في تعليم الأطفال والشباب في نظام التعليم العالي المعاصر، أن تصبح أستاذا لا يعني أن المدرس الجديد يبرهن على كفاءات ومعارف تعليمية. احتقار القضايا التعليمية ليس خاصا بتكوين المترجمين. إلا أن نقص الابتكار في قاعات تدريس الترجمة قد يكون في حالة أكثر حرجا منه في تخصصات أخرى جامعية. وبالفعل فليس إلى ببليوجرافية ترجمية يوجه من يهتم بقضايا التعليمية في التعليم العالي إذ الأفكار المبدعة لا تسود فيها. ورغم أن تعدد التخصص هو نقطة قوية في الترجمية فإن العلاقات التي تربط هذه مع علوم التربية لازالت تنتظر الاستكشاف. وفعلا من بين بعض الترجميين الذين انكبوا على دراسة نظامية لتعلم الترجمة كنشاط مهني قلة منهم عرفت كيف تسند مقترحاتها النظرية على نظرية معروفة في التعلم. هذا النقص في الربط بين تعليم الترجمة وعلوم التربية اختزل الممارسات التعليمية للمدرسين إلى تقليد مناول قديمة. كما أنه من السهل ملاحظة بأن مهنة المترجم وكل الأنشطة المرتبطة بالمهن اللغوية قد تغيرت كثيرا خلال العقود الأخيرة. ومن حينها من المقلق أن يستمر المدرسون في استعمال تقنيات تعليم خاصة بأزمنة أخرى وبحقائق أخرى وبالخصوص بمتعلمين

آخرين. تقليد مناهج التعليم التقليدي في دروس الترجمة تبرز أنه في الترجمية لازال يوجد تحقير لمعرفة التعليم وهذا يعبر عن تناقض خطاب الترجمية. في حين أن الترجمية تقول باستحالة خلق المترجم من عدم فإن الترجمية تقبل واقع أنه يمكن خلق مدرس من عدم.ونقول بأن الابتكار في العلاقات التي تحدد بين المدرسين والمتعلمين وبين المتعلمين في حالة تعلم سواء داخل وكذا خارج قاعات الدرس. الابتكار الذي نتحدث عنه لا ينحصر بأية طريقة في إدخال تقنيات حاسوبية للتواصل في التعليم. ولا يتعلق أيضا بالتشكيك لا في جودة ولا مناسبة مضامين برامج الترجمة؛ هذا الجانب ولو أنه يتطلب دائما تحسينات هو متطور وفي تقدم دائم. ونقترح الابتكار في تقنيات التدخل في قاعات درس الترجمة كطريقة للاستفادة من نتائج الأبحاث التي أنجزت خصوصا في علوم التربية. الابتكار في قاعات الدروس يجب أن يمر قبل كل شيء عبر التكوين التربوي للمدرسين. ومبادرات في هذا الاتجاه موجودة في أوروبا حيث فهم بعض الترجميين أن تكوين المهنيين في الترجمة هو تحد تربوي. التكوين الجامعي للغويين لا يجب أن يخضع إلى الطلبات الآنية للصناعة. غير أن البرامج الجامعية في الترجمة يعزى وجودها إلى حاجيات التواصل البي- لغوي والبي- ثقافي للمجتمعات. وفي الحالة الخاصة بكندا وهو بلد ذي تقليد كبير في الأبحاث في علوم التربية، وحيث الترجمة ليست فحسب جزءا من الحياة اليومية ولكنها تحدد هوية البلد، سيكون صعبا أكثر تعليل استمرار الكفاءة الاستاذية والترجمات الجماعية وتعليمية اقرأ وترجم في الدروس التطبيقية. فليس منطقيا التفكير بأنه يمكن تكوين لغويين مستقلين ملتزمين ونشيطين وضروريين للمجتمع الكندي المعاصر والمستقبلي باستعمال الطرق التي ليست ملائمة مع الحقائق الاجتماعية التي تفرض سلوكا نشيطا أمام تغيرات العالم الموضوعي. وفي الفصل التالي سنعرض مقترحين نظريين أثرا كثيرا في مقاربات تعليم الترجمة وسنحلل في أي مقدار أدخلت ابتكارات في طريقة إنجاز الدروس التطبيقية وما هي المكانة التي اوليت للمكون الما فوق إدراكي في التعلم.

الفصل الثالث

نظريات التعليم وتعليمية الترجمة

الفصل الثالث

نظريات التعليم وتعليمية الترجمة

كما ناقشنا ذلك في الفصول السابقة الطابع القليل الابداع للصيغ التعليمية التي يستعملها المدرسون في الدروس التطبيقية لا يترتب عنه غياب جهود من جانب بعض الترجميين بغية اقتراح طرق جديدة لتنظيم التفاعلات داخل دروس الترجمة. وبالفعل في 27 سنة الأخيرة قدمت مجموعة صغيرة من الترجميين اقتراحات لإثراء التفاعلات في الدروس التطبيقية، وإظهار أنه يوجد اختيار آخر تربوي هو بالأحرى حدسي غريزي، كما يذكر بذلك كيرالي (1995) والتي استعملها عدد لا بأس من المدرسين. ومن بين بعض الكتاب الذين استقوا من علوم التربية الأسس النظرية في مقارباتهم التعليمية نجد دوليل ودونالد كيرالي. تتخذ مقاربة دوليل (1980، 1993، 2003) منطلقها من مقاربة الأهداف عند كيرالي (2000) مطبقا مقاربة اجتماعية بنائية نابعة من النظريات البنائية في التعليم وتكوين المترجمين.

وهدفنا في هذا الفصل هو عرض جهود الكاتبين بغية تمكين تكوين مهنيي الترجمة من أسس نظرية ترتكز إلى مقاربات ناتجة عن نظرتي التعليم اللتان شكلتا علوم التربية في القرن العشرين يعني السلوكية والبنائية. هذه الأعمال هي مناسبة لأن كلا منهما بطريقتها وفي مرحلتها أثرت الخطاب النظري لإعطاء تعليم الترجمة قواعد متينة باقتراح نظريات مكيفة مع الطلبات الخاصة في تكوين المترجمين المهنيين. وتمثل أعمال الكاتبين الجهود الأكثر معنوية في تأسيس تعليمية الترجمة على أسس نظرية معترف بها في التعليم. زيادة برهنت كيلي (2005: 11-18) على أن أبحاث الكاتبين تمثل القطبين المتطرفين في مقاربات تعليمية الترجمة[1] أولهما هي المقاربة بالأهداف لدوليل (1980) والأخيرة المقاربة

---

[1] تميز كيلي (2005) تسع مقاربات.

الاجتماعية البنائية التي اقترحها كيرالي (2000). وقبل الانتقال إلى تحليل المنطلقات والمقاصد، يستحسن عرض المقاربات التي سجلتها كيلي. نلاحظ أن الكاتبة تعتبر أن المقاربات التقليدية هي مقاربات لا تعليمية. ومن جانبنا نقدر بأنه فقط المقاربات التعليمية الحقة هي مقاربات دوليل (1980) وكيرالي (2000):

1- مقاربات تقليدية بدائية ويتعلق الأمر بتكوين يعطى خاصة للمترجمين المهنيين. وتمارين الفصل تتمثل في ترجمات بهدف نصوص صحافية وأدبية دون أي تحضير للمتعلمين. وحسب كيلي هذه المقاربات كانت لا تعليمية وجد محبطة للمتعلمين (كيلي 2005: 11).

2- مقاربة بالأهداف: دوليل (1980). تؤكد كيلي على أن هذه المقاربة تركز على الأهمية النظامية لوضع أهداف واقعية. وهي توفر كميزة تواصلا أحسن بين المدربين والمتعلمين واختيار وسائل تعليمية أكثر توسعا وتنوعا في أنشطة التعليم ومعايير أحسن في تقييم التعلم.

3- مقاربة مركزة حول المهنة: نورد (1991). الفكرة المركزية في مقاربة نورد هي واقع أن تكوين المترجمين يجب أن يلتصق بالممارسة المهنية، بمعنى أن كل ترجمة يجب أن يكون لها هدف واقعي. وتعارض كيلي الفكرة المركزية لهذه المقاربة مع الأنشطة اللسانية التقابلية لكتب مثل كتاب دوليل (1980، 1993، 2003). مقاربة نورد هي وظيفية وتقترض من البلاغة الجديدة فكرة إنجاز تحليل نصي مبني على الجواب على مجموعة أسئلة من شاكلة: من يترجم؟ لمن؟ وبأي هدف؟ وكيف؟ وباية وسيلة؟ واين؟ ومتى؟ ولماذا؟...(نورد 1991: 44). ولأهمية هذه المساهمة في تعليم الترجمة تعتبر كيلي ة كالكاتب الأكثر تصريحا في المجال. حاولت نورد احداث منعطف في تكوين مركز حل الناتج (ترجمات المتعلمين) نحو تكوين مركز المسار. وبالاعتراف بواقع أن كفاءة الترجمة تمتلك بطريقة تدريجية يخلص نورد إلى دق الجرس

منبها إلى أهمية التدخل المدرسين من اللحظات الأولى في التكوين بغية ضمان أصالة وإمكانية إنجاز المهمات وتفادي فقدان المحفز عند المتعلمين.

4- مقاربة مركزة حول المسار: جيل (1995). جيل يتموقع جنب الذين يفكرون في أن تكوين المترجمين يجب أن يفضل المسار الذي عبره يصل المتعلمون إلى اتقان مهنتهم المقبلة عوض التركيز كل جهود التكوين على تحليل الترجمات المغلوطة للمتعلمين. وحسب كيلي فإن مقاربة جيل مهمة لأنها تشجع النقاشات في قاعات الدرس حول مفاهيم الترجمية الأساسية مثل: التواصل والجودة والأمان الرسالة والفهم وامتلاك المعارف بواسطة أبحاث وثائقية. ومن بين ميزات المقاربة المركزة حول المسار تسجل كيلي:

أ- امتلاك المادة بطريقة أسرع لأنه عكس المقاربة المركزة حول الناتج التدرج يتم بالتجريب والفشل.

ب- الانتباه مركز حول جانب واحد في نفس الوقت وليس على كل المشاكل التي يمكن أن تبرز توازيا خلال الترجمة نص.

ج- استراتيجيات الترجمة تجلب انتباها كبيرا وهو ما يسمح للمتعلمين بتبني طريقة عمل عوض التركيز على كفاءتهم التي هي بالطبع اقل من كفاءة المهنيين.

د- مرونة كبيرة قياسا لكفاءة المتعلمين فيما يتعلق بالتقبل اللساني او الأمانة. هذه الأخذ بعين الاعتبار هو خصوصا مهم في بداية التكوين لأن ترجمات المتعلمين هي بعيد من المعيار المحدد لترجمات المدرسين أو ترجمات النموذجية. وأخيرا تؤكد كيلي على واقع أن جيل يقترح تغيير زاوية الرؤية حسب المستوى الإدراكي للمتعلمين. ويقترح تركيز التكوين

على المسار خلال ابتداء التعلم وإيلاء أهمية أكبر للناتج في الدروس النهائية.

5- الابحاث الإدراكية واللسانية النفسية المطبقة على تكوين المترجمين: كيرالي (1995) وغيره. في 1995 في كتابه *Pathways to Translation* اقترح كيرالي بناء تعليمية الترجمة على وصف دقيق لتمرين مهني للترجمة. وفي هذا الكم من الدراسات التي وسمت الأبحاث في الترجمية في الثمانينات والتسعينات زعم كيرالي أنه وصل إلى أحس وصف لما يفعله المهنيون في الحقيقة بواسطة مناهج بحث استبطانية. ومن بعض الأفكار الاساسية التي قال بها كيرالي التالية:

أ- تطوير صورة الذات التي يجب أن تكون محورا رئيسيا في التكوين.

ب- أهمية تحليل أخطاء المتعلمين كمورد تعليمي. ومعرفة جيدة لطبيعة الأخطاء يفتح إمكانيات تكوين محدد وتعليم نظامي لاستراتيجيات الترجمة. هذه الاستراتيجيات تشكل وسائل منهجية لحل المشاكل.

ج- ملاحظة أنه مع توالي تقدم المتعلم في دراسته يصبح سهلا امتلاك الكفاءات المطلوبة مهنيا بالممارسة المكررة دون تكوين خاص ودون تدخل تربوي مناسب. وفي المستويات الأعلى النقاشات حول جودة الترجمة يمكن أن تتجاوز بسهول نقطة مناقشات الأخطاء الدلالية أو التركيبية في الترجمات التي يقترحها المتعلمون.

في وصفه لهذه المقاربة يضمن كيلي نتائج الأبحاث التي أجريت على مسار الترجمة في مجموعة مدرسة كوبنهاجن. ورغم أن هذه الابحاث ليست جزءا من مقاربة تكوين خاص فهي أنتجت معايير أساسية كل مدرس ترجمة أن يأخذها بعين الاعتبار:

- المتعلمون لهم ميل للترجمة على مستوى الكلمة،

- المهنيون يولون أهمية أكبر لمسائل الأسلوب وحاجيات المستعمل،
- المتعلمون أقل وعيا بالمشاكل المحتملة للترجمات من المهنيين،
- العمل المهني هو تنقل بين العمليات الذهنية اللاواعية في المهمات المألوفة وعمليات نشاط ذهني واع في الحالات الجديدة،
- العوامل العاطفية لها تأثير في كفاءة المترجمين،
- طور المهنيون صورة واضحة عن أنفسهم كمترجمين تسمح لهم من الاستفادة من مناهج عملهم.

6- المقاربة الظرفية: جواديك (1994) وفيين (1994). المقاربة الظرفية تنطلق من مبدأ أن مسار الترجمة كنشاط مهني يبدأ في لحظة أنى أخذ المترجم علما بمشروع الترجمة وأن القرارات حددت في جزء كبير وفق اعتبارات خارجية وداخلية. وهي حالة حاجيات المستعمل والقراء المحتملين للنص والقيود المفروضة على المترجم. في مقترحات فيين المدرس هو قبل كل شيء مترجم مهني وأنشطة القسم هي مهمات قد سبق وأنجزها المترجم في مشروع ما. ويسير جواديك في هذا الاتجاه مع إدخال مشاريع ترجمة أصيلة في سياق قاعة الدرس.

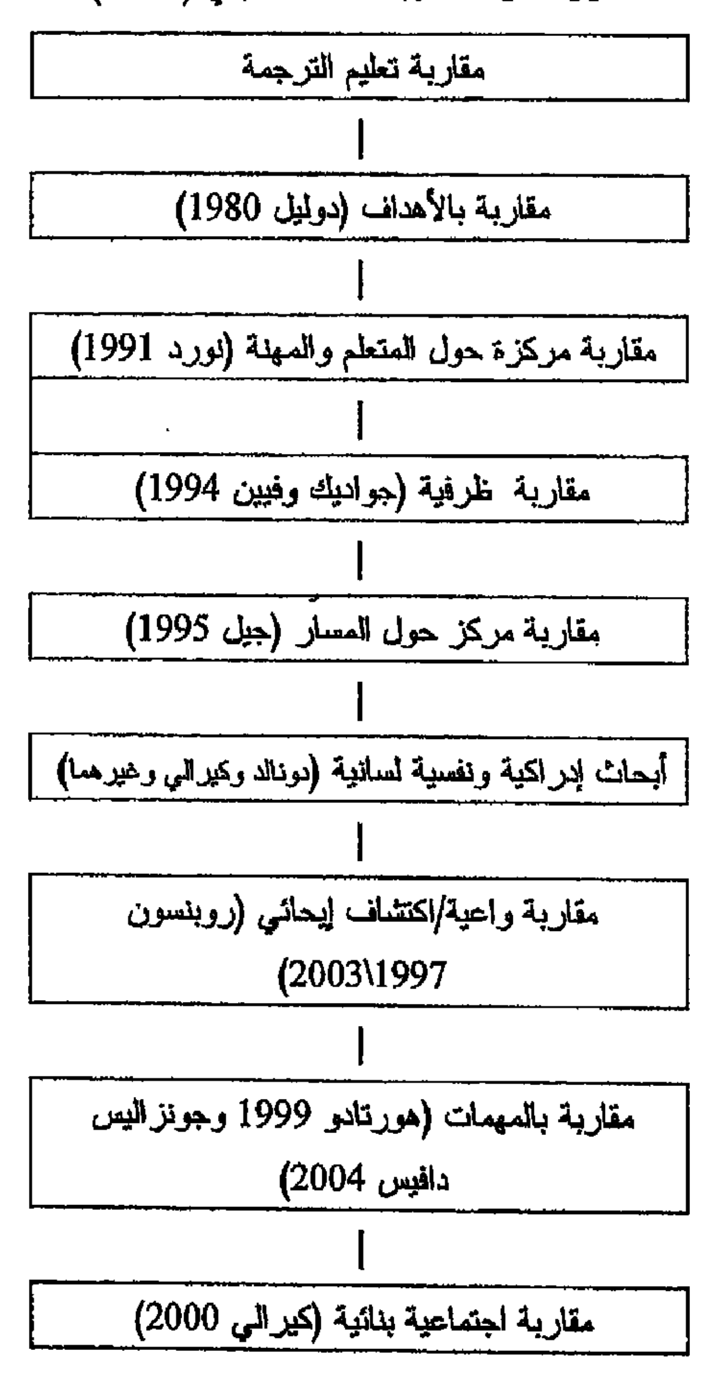
7- مقاربة بالمهمات: هورتادو (1999) جونزاليس دافيس (2004). المقاربة بالمهمات معروفة في تعليم اللغات الأجنبية. ويتعلق الأمر بتصور مجموعة مهمات محددة يتطلب إنجازها تملك المتعلم لمعارف لازمة لتنفيذ مهمة شاملة. يحلل المدرس المعارف التي يتوجب على المتعلم تعبئتها للترجمة مثلا كتيب سياحي. وبعد التحليل يتصور تمارين تهدف إلى كل معرفة خاصة: معارف موسوعية (اختلاف الثقافات)، معارف لسانية (مستوى اللغة واعتبارات ذرائعية وموضعية...) ومعارف تقنية (استعمال برمجيات نشر رقمي...) وغيرها. وأخيرا إنجاز مجموع المهمات التي تصورها المدرس يجب أن يجعل المتعلمين

قادرين على تنفيذ بطريقة مناسبة مشروع الترجمة. ويوجد كما يقول كيلي (2005: 17) تشابه كبير بين مقاربة بالمهمات ومقاربة بالأهداف التي اقترحها دوليل.

8- التحليل الواعي واكتشاف الغير موعى به: دوجلاس روبنسون (1997؛ 2003). تعتبر كيلي أنه في مقترحه التعليمي يقدم روبنسون توازنا جيدا بين التكوين الجامعي الذي هو واع ومعقلن وتحليلي ومنطقي ونظامي والتعلم في عالم مهني استكشافي وغير موعي به. وكما تقول كيلي فإن مقاربة روبنسون تمس الجوانب المهنية والنظرية والشخصية والإدراكية والعلامية والاجتماعية والثقافية واللسانية في الترجمة. ومن الطبيعي أن عددا مهما من هذه الجوانب لن ترى إلا عابرا. وبنفس الطريقة ليس مستغربا أن المواضيع المعالجة بدقة علمية أكبر في علوم التربية مثل أساليب التعليم يعممها ويبسطها روبنسون إلى درجة خلطها مع علم تكهن شبيه بالتنجيم. ومن جهة أخرى لا يوجد شيء مضاد لتكوين الجامعي من فكرة التعليم الموحي الغير واع التي يتحدث عنها روبنسون. فهو يؤكد مثلا على أنه مع توال ابتعاد التعليم عن المناهج التقليدية يتسارع التعليم والمتعلمون يمكنهم أن يتعلموا أكثر دون وعيهم بذلك (2003: 2). وتبعا لهذه المقاربة فإن المترجمين يصبحون آليات قادرة على إنجاز عمل ولكن دون القدرة على عقلنته أو تعليلها. بالعكس نعتبر أن لا يوجد شيء أكثر تحفيزا لمتعلم، وهذا في أي مجال، من الوعي بما تعلمه وما يعرفه. ومن وجهة نظر بنائية لا يمتلك المتعلم معارف جيدة إلا لما يكون قادرا على إضافتها إلى معارفه التي تعلمها سابقا. وإذا لم يكن واعيا بما يعرف لا يمكنه بالتالي أن يتعلم شيئا جديدا.

9- المقاربة الاجتماعية البنائية: كيرالي (2000). في هذه المقاربة يؤكد الكاتب على أهمية صورة التي يكونها عن ذاته المتعلم وعلى أهمية مساعدة المتعلم في الاندماج في المجموعة المهنية عبر ممارسة أصيلة في قاعات الدرس.

صورة عن المقاربات حسب كيلي (2005)



ويبرهن هذا التصنيف على أن الترجميين بدؤوا منذ التسعينات في تصور عدة إشكاليات أخرى غير مقارنة اللغات. والمقاربات المركزة حول الناتج تركت المجال للمقاربات المركزة حول المسار (جيل 1995) ؛ وللمقاربات الوظيفية (نورد 1991) ولشبه الوظيفية (فيين وجواديك 1994)؛ وللمقاربات الاجتماعية البنائية (كيرالي 2000). وملاحظة أخرى هي حضور ترجمي كندي وحيد دوليل.

ويشير عمل كيلي أيضا إلى أن أعمالا أحدث نسبيا (هورتادو 1999؛ كيرالي 2000؛ كيلي 2005؛ جونزاليس دافيس 2004) تظهر اهتماما متزايدا بعلوم التربية.

وسنحاول إذا تحديد موقع المقاربات بالأهداف والاجتماعية البنائية في نظريات التعليم، تواليا، والنظر في العلاقات التي ربطها الكتاب مع علوم التربية. ثم نفحص في أي مقدار يقدم الكتاب مقترحات فيما يتعلق بنوع التدخل التعليمي المطلوب من المدرس وما هي المكانة التي يوليها الكتاب إلى الجوانب الما فوق إدراكية في التعليم والتي ستكون موضوع الفصل الرابع.

جون دوليل: تعليم بالأهداف

في عام 1980 نشر دوليل كتابه *تحليل الخطاب كمنهج في الترجمة: مدخل نحو الترجمة الفرنسية للنصوص التداولية الإنجليزية*. وشكل هذا الكتاب المحاولة الأولى في تنظيم مضامين الدروس التطبيقية الابتدائية في الترجمة المهنية، وأول قنطرة بين تكوين المترجمين وعلوم التربية. في الجزء الأول من كتابه يعرض دوليل المبادئ النظرية لمقترحه وفيه تأخذ النظرية التأويلية في الترجمة مكانا كبيرا. وفي الجزء الثاني يستقي الكاتب من الدراسات حول السير والمقاربات بالأهداف ليستخلص مبادئ ملائمة مع تعليمية الترجمة. هذا التكييف اتخذ شكل مجموعة أهداف مستوحاة من صعوبات الترجمة التي حددها الكاتب سلفا. ورغم أن دوليل يقدم في الجزء الأول من كتابه موقفه إزاء المقترحات النظرية الأكثر تمثيلا

في الترجمية لحظة نشر كتابه، فهو مع ذلك لا يقدم نفسه كمنظر ترجمة. ويقدم نفسه هذا الكتاب بالأحرى كتعليمي في الترجمة مقترحا مقاربة تعليمية مناسبة لتعليم المبتدئين في الترجمة المهنية على النصوص التي يسميها تداولية أو غير أدبية. ويؤكد الكاتب على واقع أنه لا النظريات اللسانية في الترجمة ولا الأسلوبية المقارنة لم تكونا ذات نفع تعليمي للترجمة المهنية. ويتخذ الكاتب بعدا قياسا للنظريات اللسانية في الترجمة التي اقترحها كتاب مثل كاتفورد (1965) ونيدا (1965) وليودسكانوف (1969) ومونان (1963) ؛ ومع المقارنة التي اقترحها فيني وداربلنيت (1958)؛ ومع النظريات المسماة أدبية. وحسب دوليل مناسبة النظريات اللسانية في الترجمة في تعليم الترجمة المهنية هو جد ضعيفة لأن هذه تهدف بالخصوص إلى تفسير عمل اللغات. وبحسبه فالتكافؤ في الترجمة ليس موجدا سلفا وليس معاينا إلا بعد أن إنجاز الترجمة. وفي حالة النظريات الأدبية يقدر دوليل بأنها غير علمية لأنها لا تعطي قواعد ولا قوانين ذات مدى عام. لأصحاب المَعرفية البنائية، مثلا، يعترفون بالطابع العلمي للــتأويلات الذاتية للحقيقة. وتبعا للمبادئ النظرية التأويلية يعارض دوليل النظريات اللسانية والأدبية في الترجمة بمقاربة خطابية مبنية على تحليل المعنى كما يستخلص من الخطاب (دوليل 1980: 50). هذه المقاربة النظرية هي الوحيدة التي توفر مجموعة طرق خاصة بفعل الترجمة بغية تنظيم تعليمها منهجيا (دوليل 1980: 57). وبالنسبة للكاتب فإن فكرة تفكيك المسار الذهني في الترجمة إلى فهم وانسلاخ لغوي وإعادة صياغة وتحليل تعليلي، يعطي فكرة جيدة على ما يفعله المهنيون حين يترجمون. في مرحلة الفهم يحاول المترجم فهم مقاصد قول الكاتب بواسطة التأويل الذي يترتب عنه مستويان: فهم المدلول وفهم المعنى. والأول يقابل التحليل المنطقي النحوي للوحدات اللسانية لملفوظ والثاني يقابل تمرينا استخراج نوايا الكاتب. ولهذا يتوجب إفراغ كل دال من مضامينها المفهومية وربط المفاهيم، التي حصل عليها، هكذا بعالم التجربة بربطها بمعرفة غير لسانية (دوليل 1980: 77). إن الانسلاخ

اللغوي يتمثل للمترجم في الابتعاد عن الأشكال اللسانية بطريقة لا يبقى معها إلا الوعي بالمعنى (سيليسكوفيتش 1984: 85). والمرحلة الثالثة هي إعادة الصياغة أو إعادة التعبير والتي يلبس فيها المترجم مفهوم الدال في لغة الوصول. وتبعا لدوليل هذا المسار الأسمائي هو في نفس الوقت الأقل شيوعا والذي يطرح المشاكل أكثر لمن يريد دراسته. في علم النفس مثلا هذا المسار هو نقطة القطيعة بين ذهنية الدراسات الاستبطانية والسلوكية التي تتخذ من السلوكيات المعاينة هدفها الوحيد. والمرحلة الأخيرة في مسار الترجمة هي التحليل التعليلي الذي يسمح للمترجم بالتأكد من صحة الحل الذي لا زال مؤقتا والذي اختاره. ونهتم أساسا بمدى مقترح دوليل التعليمي فيما يخص تمارين التحسيس في ترجمة النصوص التداولية. إن تكييف الكاتب لمقاربات بالأهداف مع تكوين المترجمين شكل جديدا في تكوين المترجمين. وبالفعل الجزء الثاني من كتابه هو تكييف مع تعليمية الترجمة لتقليد تربوي شامل، بدأ في الولايات المتحدة مع أعمال حول السير لرالف تيلير (1949) وتابعه لاحقا روبرت ماجير (1962) الذي نشر كتابه *Preparing objectives instruction for programmed* ثم رجع إليها بن يامين بلوم (1975) وهو الكاتب المشهور لصنافة في أهداف التعليم. ولنرى في ماذا تتمثل المقاربة بالأهداف من وجهة نظر علوم التربية.

منابع المقاربة بالأهداف:

المقاربة بالأهداف كان منبعها بلا جدل من التيار السلوكي بالولايات المتحدة في القرن العشرين. وبالفعل علم النفس وبالخصوص علم نفس التعليم تملك الطرح السلوكية التي تفسر التعلم بربط بين محفز وجواب. الطرح السلوكية ترفض كلية الاستبطان كمنهج بحث لأنه لا يعطي أية نتيجة ملاحظة. ولهذا السبب قرر السلوكيون إقصاء كل محاولة تفسير بما يجري في عقل الإنسان الذي يعتبرونه علبة سوداء ويصبون كل اهتمامهم بما يمكن أن يعاين: المحفزات (المدخل) والردود (مخارج). ويقصي السلوكيون كل اعتبارات الوعي والإدراك والعاطفة

كعوامل تؤدي إلى التعلم ويمنحون المجرب سلطة تحديد نتائج التعلم. وبهذا المعنى يبتعد علم النفس في الولايات المتحدة عن النظريات الذهنية الاستبطانية ويتخذ كموضوع دراسة السلوكيات المعاينة الموضوعية والسهلة الإنتاج مختبرا. وفي مثل هذا الإطار النظري ليس مستغربا أن يتم التأكيد على أن التربية ليست سوى مسألة رد فعل. وصرح كتاب آخرون مثل واطسون وسكينير بأنه يمكنهم تحديد مصير الأطفال لأن بعد كل شيء الطفل مادة خامة، يقول واطسون (1925: 82):

Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist 1 might select -doctor, lawyer, artist, merchant-chief, and yes, even a beggar-man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestors.

وأحد أشهر الباحثين السلوكيين ومن أهم النفسيين في القرن العشرين، سكينير، والذي مثل سلوكيين آخرين مثل واطسون وتورنديك وبابلوف، بنى تصوراته في التعليم على أساس الأبحاث التي أنجزت على الحيوانات في المختبرات. وندين إلى سكينير ندين بزيادة دعم إلى الطرح التقليدي لبابلوف عن لمحفزات وردود الفعل المشروطة وغير المشروطة. فإلى تكييف الجواب عند بابلوف يعارضه سكينير بتكييف عامل مع تفسير أن حضور تقوية يحدد الجواب، كالطعام الذي يحصل عيه الحيوان بالضغط على زر.

ولأنه برهن على إمكانية تغيير سلوك إذا استعملنا الشرط الملائم، فإن أعمال سكينير كان لها تأثير كبير على المجتمع عموما وعلى التعليم بالخصوص. ورفض سكينير نظاما تعليميا غير قادر على تصور أهداف عامة وخاصة واستعمال صيغ تعليمية ذات هدف محدد. واقترح ليكون الكائن البشري كفئا في مجال معين فمسار تعلمه يجب أن يقسم على عدد كبير من المراحل التي يجب أن تكون قصيرة ما أمكن (سكينير 1968ء: 21). المحتوى المطلوب تعلمه يجب أن يقسم والمدرس

يجب أن يطرح على التلاميذ أسئلة بسيطة يقدرون على الجواب عليها. ولكل جواب صحيح يحصل التلميذ على تقوية وتشجيع من شاكلة حسن وجيد وممتاز... هذا هي في أساس آليات التعليم الأولى وفي استعمالات الحاسوب الأولى في التعليم (ديبي 2000: 148). وزمننا من العادي رؤية مبادئ ما سمي بالتربية المبرمجة مطبقة في تعلم مسعف بالحاسوب ونوعا ما علب سكينير الجديدة. تحديد الأهداف العامة والخاصة وتجزيء المادة المتعلمة وسلوكيات ملاحظة: تلك عي المفاهيم الحاضرة في المقترحات التعليمية لدوليل.

في علوم التربية وخلال السنوات الأخيرة من الجزء الأول من القرن العشرين شعر المتخصصون بحاجة كبيرة إلى تنظيم التعليم. وبالفعل رغب عدد كبير من المكونين في الابتعاد عن العفوية والحرية (الفوضى) في تنظيم الدروس التي تولدت عن مختلف مقاربات المدرسة الجديدة: ماريا مونتيسوريMontessori وفرينيFreinet ونيلNeill وديكروليDecroly وكلاباريد Claparède (جونتيي 2004). إن رغبة تنظيم التكوين تبدأ من دراسات السير لرالف تيلير الذي أكد أن أحد أكبر مشاكل مؤسسات التعليم كان مرتبطا بعدم قدرتها على تحديد أهداف التعلم. وفكرة أهداف التعلم رجع إليها روبير ماجير ثم لاحقا متخصص التقييم والامتحانات بن يامين بلوم. ودوليل أدخل هذا المبدأ في تكوين مهنيي الترجمة. في هذه المقاربة بالأهداف سواء لماجير أو لبلوم تولى أهمية كبيرة إلى تحرير أهداف التعليم والتي يجب أن يقابل تعريفها ثلاثة معايير.

يجب أن تكون الأهداف:

- وصف السلوك المعاين عند التلميذ الذي يتعلم؛
- وصف ظروف تحقق السلوك المنتظر؛
- تحديد الكفاءة الدونية المطلوبة (ماجير 1962).

وحسب بلوم يجب أن يفهم من أهداف التعليمية الصيغة الصريحة للمناهج التي تهدف تغيير سلوك التلاميذ؛ بعبارات أخرى الوسائل التي بواسطتها يغيرون طريقة تفكيرهم ومشاعرهم وأفعالهم (بلوم 1975: 30). ولتصنيف أحسن للأهداف يقترح بلوم ترتيبا في ثلاثة مجالات كبرى: إدراكية وعاطفية وحركية. المجال الأول الإدراكي ينقسم بدوره إلى ستة مستويات حسب طبيعة النشاط الفكري المطلوب: – امتلاك المعارف – فهم – تطبيق – تحليل – تلخيص تحليلي – وتقييم. ويتوجب الإشارة في هذه النقطة إلى أنه بقي عموما التكوين التربوي محصورا أساسا في صنفين بدائيين من هذه الصنافة، خصوصا امتلاك المعارف والفهم.

إضافات وحدود المقاربة بالأهداف:

مزايا المقاربة بالأهداف عديدة. أولا سمحت بتنظيم التعليم تبعا لهيكلة وتدرج دقيق في مواد التعليم. وتصنف فيها محتويات الدروس وتنظم حسب مستويات إدراكية لمجموعات المتعلمين والذين بدورهم يصنفون عادة حسب المجموعات العمرية؛ وهذا يسمح بتعلم المضامين مع توال تقدم المتعلم في برنامج الدراسة. وثانيا الأهداف تمكن تناسق برامج التكوين لأنها تسمح للمتعلمين المصنفين في نفس المستوى من التطور الإدراكي وباستقلالية عن المدرسين وأن يتلقوا نفس المضامين وأن يقيموا تبعا لنفس المعايير. وثالثا المقاربة بالأهداف تشكل منعطفا مهما في علوم التربية لأنه لأول مرة يتركز التكوين حول التعلم وليس التدريس. وبدأ المدرسون يقلقون أكثر لما يجب أن يتعلمه المتعلمون وليس ما يتوجب تعليمه حسب ظنهم. ورابعا وكنتيجة لما سبق أصبح المتعلم في مركز اهتمامات التكوين، وإلى درجة ما تلزم الأهداف المدرس بالتقدم بوتيرة المتعلمين، لأن نجاح أو فشل تغييرات السلوك عند المتعلمين تشير له ببلوغ هدف قبل الاهتمام بالهدف التالي. وخامسا الأهداف هي موضوع تعريف دقيق وتشجع موضوعية التقييم. والمقيمون يمكنهم إذا الحكم بسهولة عن تقدم المتعلمين. ورغم النوعية المشهودة لمقاربة

بالأهداف فإن تطور المجتمعات والمعارف حول التعلم كشفت محدودية هذه المقاربة.

ومن وجهة نظر علوم التربية تجزيء المضامين إلى وحدات عامة وأهداف خاصة وأهداف عملية.... والتقسيم المتزايد الدقة يمنع من بناء معارف، لأن المتعلمين يركزون مسارهم في التعلم على أجزاء معزولة والتي تكون أحيانا غير مرتبطة أو جيدة الإدماج (بيولودو Bilodeau وزملاؤه 1999). هذا التقسيم لمضامين الدروس، هو تبعا للنظريات البنائية في التعلم، مضاد لمبدأ بحسبه الترابط بين المعارف المتعلمة والمعارف الجديدة هو الذي يسمح ببناء المعرفة. ورغم أن المقاربة بالأهداف أدخلت عدة تغييرات مهمة في طريقة تصور التكوين، فهي مبنية على تصور سلوكي للتعلم، يتجلى في سلوك ملاحظ وقابل للقياس، وإذا نتائج. وكما يفسر ذلك بلوم:

في التعليمية الظواهر التي تهم الباحث أو المتفحص ليست التغييرات التي تحصل في الأفراد كنتائج التعليم المتلقى. يمكننا أن نصف هذه التغييرات إما بعرض شامل للأهداف التعليمية لسلك تدريس وإما بوصف سلوك التلاميذ المعتبرين ككاشف عن هذه الأهداف (بلوم 1975: 14-15).

وهذا يترتب عنه أن مختلف العوامل التي تتدخل في مسار التعلم وتشمل التي هي من طبيعة عاطفية أو اجتماعية أو ما فوق إدراكية، لم تعتبر حسب قيمتها المضبوطة. وبالتالي المقاربة بالأهداف تؤدي بالمتعلمين إلى الاهتمام أكثر بإبراز سلوك محدد سلفا. هذه المبرهنة وهذا الواقع المعاين، ليس ضروريا حجة على أن تعليما قد حصل. قد يتعلق الأمر بنوع من التعليم السطحي الذي يبقى في الذاكرة القصيرة المدى (ذاكرة العمل) زمن إنجاز المهمة ولكن لما يختفي طلب البرهنة والتقييم فإن مضامين التعليم المطلوبة تصبح في خبر كان.

ولأنها تتركز كثيرا على النتائج، السلوك الملاحظ، فإن المقاربة بالأهداف تجعل التعليم محصورا في مستويين إدراكيين الأكثر بدائية في التصنيف الذي وضعه بلوم وشركاؤه (بلوم 1975: 9) يعني: تعلم المعارف والفهم. المعرفة التي يتصورها المتدخلون في حالة تعلم كرزمة من الوقائع معدة مسبقا يمثل تحديدها وفهمها نجاح التكوين. والمستويات الأخرى في التصنيف (تطبيق، تحليل، تركيب وتقييم) ولأنها تستعصي عن التقييم بعبارات النتائج المسجلة، فهي تحظى بانتباه أقل، أو ببساطة يتم تجاهلها.

وعيب آخر في المقاربة بالأهداف هو واقع اقتراح تدرج معياري مقنن للمضامين حسب صنافية مسبقة. وبهذه الطريقة فإن المقاربة بالأهداف لا تترك مجالا للخصوصيات الفردية. وجميع عناصر صف عليهم تعلم نفس المعارف متبعين مقدار مضامين يحدده المدرس مع إتباع وتيرة باقي الصف. بعبارات أخرى المقاربة بالأهداف كما تصورها سكينير لا تترك مكانا كافيا للفروق بين الأفراد. فلا تعتبر لا الأسلوب ولا استراتيجيات التعلم الخاصة بكل متعلم. وفيْ حالة البالغين الذين هم أكثر وعيا بمسارهم الخاص في التعلم فإن هذه الفروق الفردية هي أكثر بروزا. وأخيرا في المقاربة بالأهداف المدرس هو مركز الفصل؛ كل شيء يبتدئ وينتهيْ بالمدرس. ويبقى المتعلم مشاركا سلبيا أساسا في ظرف التعلم. غير أن النقد الأهم الذي يمكن أن نوجهه إلى أسس هذه المقاربة هي رفضها لذاتية المتعلم وفكرتها في تحديد السلوك المرتقب للأفراد. التعليم الإنساني الذي يؤكد على المكانة المركزية للتجربة الشخصية والتي من أبرز ممثليها كارل روجيز، (سيمارد 2004)، جاءت كجواب على هذه الحتمية السلوكية. وقبل العودة إلى تطبيق دوليل (1980) لهذه المقاربة بالأهداف على الحالة الخاصة بتكوين المترجمين، يجب التذكير بتحذير بلوم وزملائه في 1975 حول استعمال المقاربة بالأهداف:

يجب أخيرا أن تكون الأهداف في علاقة مع نظرية نفسية عن التعلم. يحب على الأساتذة أن يتمكنوا من التفريق بين الأهداف التي تبلغ بسهولة والتي تلاقي

ربما عقبات كبيرة: الزمن المتوفر والظروف التي يتم فيها التعليم والتلاميذ أنفسهم هم عوامل يجب أخذها بعين الاعتبار (بلوم:31).

في *تحليل الخطاب كمنهج ترجمة* لم نر أي ذكر لنظرية نفسية في التعليم ولا كلمة من الكاتب صريحة فيما يتعلق بالأسس السلوكية لمقاربته. وبالربط يمكننا التأكيد على أن المنهج الذي اقترحه دوليل مثل منهج بلوم يندرج في التيار السلوكي للتعلم الذي يختزل التعلم إلى منوال المحفز والجواب مركزا على مضمون التعليم تاركا جانبا الاعتبارات الخاصة بالمتعلم. ويعتبر الفرد كعلبة سوداء عملها الداخلي يظل سرا ولكن سلوكها مترقب وقابل للمعاينة. بكل وضوح تكييف مقاربة التعليم بالأهداف مع تكوين المترجمين المهنيين التي اقترحها دوليل تستوحي الكثير من أعمال بلوم. إن حضور الأهداف العامة مثل معرفة المصطلحية الخاصة بمجال (بلوم 1975: 68) ومعرفة الأعراف (:73) التي نجدها عند دوليل (1998: 24) تشهد بهذا التأثر. ويجب أيضا ملاحظة أنه فيما يتعلق بكتب تعليم الترجمة لدوليل ففي طبعة 2003 لكتاب *الترجمة المعقلنة* نجد في البيليوجرافيا ملاحظة حول كتاب بلوم ويصرح الكاتب بما يعنيه بأهداف التعليم:

أقصد بأهداف التعليم وصف الأهداف المقصودة بنشاط تربوي الذي يحدد التغييرات الدائمة لسلوك الطالب الذي يجب أن يحصل (دوليل: 21).

هذا التعريف هو علاوة قريب من تعريف بلوم:

نقصد بالأهداف التعليمية الصيغة الصريحة بالمناهج الهادفة إلى تغيير سلوك التلاميذ؛ بعبارة أخرى الوسائل التي بواسطتها تتغير طريقة تفكيرهم وأحاسيسهم وأفعالهم (بلوم 1975: 30).

إن أهم جديد لدوليل في تكوين المترجمين هو بلا جدل الربط الذي بناه بين تعليم الترجمة وعلوم التربية. وعمله تأثر كثيرا بمقالات كبار أنصار التعليم بالأهداف مثل بلوم وماجير. زيادة يعترف دوليل بذلك في نص في عام 1998

حيث يستغل أسطورة استعملها ماجير في عام 1977. في هذه القصة درصا تنقل بين بقاع الأرض راغبا الثراء، فصادف ابن عرس باع له سيارة للتنقل بسرعة، ثم التقى الدرص ثعلبا ابتاع منه عصا سحرية للإسراع أكثر، وأخيرا صادف قرشا الذي فتح فاه مقترحا عليه اختزال الطرق لربح الوقت. وأنهى الدرص تجواله في بطن القرش. وخاتمة القصة... لحين لا نعرف وجهتنا بالضبط فقد تنتهي الرحلة بكارثة قبل بلوغ الهدف (دوليل: 13). الاعتراف بإضافة دوليل إلى تكوين المترجمين أكدته أيضا كيلي (2005: 12) لما أكدت على أن مساهمة دوليل الأهم في تكوين المترجمين هي:

« [...] to remind trainers of the need to apply basic teaching principles to their classes, one of the most important being the establishment of clear and achievable objectives [...]. »

وزيادة بفضل عمل دوليل في تعليمية الترجمة الإنجليزية – الفرنسية وصلنا إلى تنظيم بطريقة معقلنة للمعارف التي يجب على المتعلم أن يتعلمها في الدروس الأولى في الترجمة المهنية وتصور مجموعة تمارين ترجمة كاختيار بديل عن الترجمات الجماعية. وفي عام 1980 كان اقتراح دوليل يهدف تغييرا في تكوين المترجمين قياسا لمضامين الدروس. وإزاء مخطط الدروس المنظم حسب مقطع مرقم لنصوص (نص1، نص 2....) مختارة تبعا لمعايير شخصية وأحيانا ضمنية ومبنية على فكرة أن كل مدرس يمتلك ما يجب على مترجم المستقبل أن يتعلمه (وهذا ما أدى إلى نتائج كارثية على تناسق برامج التكوين التي تصبح فقط لائحة دروس)، يقترح دوليل خططا دروس منظمة حسب تصنيف مهيكل وتدريجي لأهداف التعلم. وعند دوليل يتبع هذا التنظيم صيغة تقليدية متزايدة التعقد من قضايا تطرحها الوحدات المعجمية أو المصطلحية بلوغا لمشاكل تتعلق بالنصوص (تناسق وترابط...). ويقترح كتابه 1980 هذا التدرج في الفصل الثالث درجات *تناول اللغة* الذي يبدأ بأعراف التحرير وينتهي بوحدة النص العضوية.

ولكن ردود الفعل على كتاب دوليل لم تكن كلها إيجابية. فتنظيم المحتويات نفسه من الأسفل لما فوق (من الكلمات إلى النص) انتقدها لاروز (1994) الذي عاب عليها وقوفها ضد التيار الترجمي الذي كان قد بدأ في فرض في ذات المرحلة التقدم من الأعلى للأسفل. بعبارة أخرى من تحليل النص شاملا وشبكة علاقاته إلى فحص المشاكل المعزولة (1994: 250). وانتقد لاروز أيضا ما يسميه انقلاب موقف دوليل قياسا للمقارنة التي انتقدها في كتابه الأول (1980). وحسب لاروز فرغم انتقادات دوليل لكتاب فيني وداربلنيت فثلاثة أرباع كتاب *الترجمة المعقلنة* تندرج في منظور مقارن. وينكب لاروز أيضا على واقع أن اقتراحات مراجع المطالعة عند دوليل انحصرت في جزء كبير في حملة لواء مدرسة باريس. وأخيرا في عرضه النقدي للكتاب يرجع لاروز إلى الانتقاد الشائع للمقاربة بالأهداف يعني تجزيء المعارف التي يتوجب على المتعلمين تعلمها.

وتطرق كتاب آخرون إلى كتاب دوليل مثلا انتقد سينغ Singh وكادياه Kandiah (2005) المواقف النظرية بلا أسس للمبسطين مثل دوليل. في أدغال الترجمة (2004: 84) ينتقد فيرجيليو مويا Moya دوليل وكذلك أصحاب مدرسة باريس، في كون التحليلات النصية المفصلة كثيرا والمركزة حصرا على الصعوبات المحتملة في الترجمة التي قد تعترض المتعلمين. وقياسا للمقاربة بالأهداف، ولو لم يكن انتقادا مباشرا لعمل دوليل، ترى سيلفيا برنارديني بأنه لبلوغ هدف فليس كافيا إنجاز نشاط يقصد هذا الهدف. قد يحصل أن لا تحصل التأثيرات المرغوبة. وتقدر برنارديني (2004: 23) أيضا عدم تناسي أن المتعلم هو بالضبط فرد قيد التعلم واحتمالا ليس مستعدا لإنجاز مهمة معينة ولا استخلاص الدروس التي يتصورها المدرس.

ورغم أن كتاب دوليل كان محل انتقادات كثيرة لن نجد في ببليوحرافيا الترجمية أي تعليق سلبي متعلق بالتنظيم الممنهج الذي أدخله دوليل في تكوين المترجمين. ولن نجد في ببليوجرافيا الترجمية تعليقا حول ربط الكاتب بين علوم

التربية وتعليمية الترجمة. والترجميون أصحاب زاد نظري والقادرون على تقديم وجهة نظر منتقدة لمنهجية دوليل من زاوية علوم تربية هم بضاعة نادرة. وزيادة على المزايا المذكورة فإن انعدام الأسس التعليمية في باقي الكتب قد يفسر واقع أن كتاب دوليل ظل لعقود حاضرا وقد يتعذر أن نجد في تخصصات أخرى كتاب مثله عمرا. طبعا ذلك راجع في الكثير إلى جودة الكتاب. وقياسا إلى أنواع التدخلات التعليمية التي يستعملها المدرسون في قاعات الدرس يهدف دوليل إلى تشجيع فضاء النقاش حول تقنيات التعليم عند المدرسين. في مقدمته لكتابه 1980 صاغ دوليل مجموعة اسئلة بعضها يصب أساسا على الجهل المعمم بكل ما يمس التفاعلات بين المدرسين والمتعلمين أو يمس التعليمية المستعملة لإحداث تعلم.

ولا أي شخص حسب علمنا حاول حقا الجواب على أسئلة من شاكلة: ترجمة (أو تصحيح) نص جماعة خلال درس هل هي أحسن طريقة في تعليم فن إعادة الصياغة هذا؟ هل يمكن أن نفعل شيئا أحسن من منح الطلاب نصوصا للترجمة ونحكم على أغلاطهم؟ كم من هذه الأغلاطِ تنتج عن غياب منهجية؟...ما هي الأدوار على التوالي للمدرس وطلابه في درس ترجمة؟ (1980: 15).

وللأسف لم يؤكد دوليل كثيرا على التفاعلات داخل الفصل. وكما أكد ذلك ثمان سنوات فيما بعد فإن دعوته إلى حلق فضاء نقاش لم يستجاب لها وسط الترجميين (1988: 204). وزيادة في كتابه 1980 في هامش صفحة 14 فسر أن دروسه تحوي عموما جزءا من الدرس (درس متفاوت الطول مخصص لأحد الاهداف الثلاثة والعشرين التي وصفها في الجزء الثاني من الكتاب) وجزء آخر من الدرس (تطبيقات مركزة حول موضوع العرض ونقاش المجموعة) (دوليل 1980:14). وإذا كان صحيحا بأن دوليل يتحدث في عدة كتب عن تفاعله مع المتعلمين خلال الدروس، فصحيح أيضا بأن هذا الجانب ليس النقطة القوية في منهجه، التطبيقات وتنظيم الدروس هي الأسبق. ونلاحظ بهذه الطريقة أن أعمال دوليل تولي أهمية كبيرة إلى تنظيم المادة (محتوى) وتنظيم الدروس واقتراح تمارين

تعليمية في الترجمة الفرنسية الإنجليزية ولكن دوليل لا يلمح إلا عابرا لدور المتعلم والمدرس.

المقاربة بالأهداف كانت مركزة أساسا حول الجانب الإدراكي في التعلم والمعارف، ومن الطبيعي بغية ضمان تناسق داخلي للفرضيات المعرفية التي وراء هذه المقاربة، أن تؤخذ الجوانب الما فوق إدراكية بعين الاعتبار أكثر. الجوانب الما فوق إدراكية مثل المعارف التي يتوجب على المتعلم أن يمتلك ناصيتها بمساره الخاص في التعلم وتحكمه في هذه المسارات وقدرته على تقييم تعلمه هي مغيبة في مقترحات دوليل التعليمية كما قدمها في كتابيه عامي 1980 و1993 والمراجعين في عام 2003.

الكتب التعليمية:

جون دوليل هو بلا شك أحد متصوري كتب التكوين الأكثر شهرة. في انتقاده العنيف لكتب دوليل تصرح رجندرا سينغ (2007:82-83) بأن كتاب باكر *In Other Words*(1992) هو أكثر ملاءمة للمترجمين ومفارقة هو كذلك للسانيين. إلا أن هذا الكتاب لا يستلهم من أية نظرية ولا تصور تعليم، ولكنه بني انطلاقا من مختلف مستويات التكافؤ (تكافؤ على مستوى الكلمة، تكافؤ على مستوى تداولي). ولهذه السبب فكتاب باكر لا يبدو لنا من وجهة نظر تعليمية أكثر مناسبة من كتب دوليل لتعلم الترحمة غير الأدبية. كتب دوليل هي في الواقع كتاب واحد لأن الطبعتين من *الترجمة المعقلنة* هي طبعات مزيدة من الجزء الثاني من كتابه الأول. وبالفعل في طبعة 1993 تجاهل الكاتب الجزء النظري وأثرى، الجزء الثاني، جوانب عملية من تحليل الخطاب كمنهجية في الترجمة الصادر عام 1980 والذي يحصي 23 هدفا تقنيا في التعلم. وفي كتاب 1993 ظهرت 8 أهداف عامة:

1- ما فوق لغة مدخلية إلى الترجمة،

2- وثائق أساسية للمترجم،

3- منهج العمل،

4- المسار الإدراكي في الترجمة،

5- صعوبات معجمية،

6- عرف كتابة،

7- صعوبات تركيبية،

8- صعوبات تحرير.

والأهداف 23 في تقنية التعليم تصبح 56 هدفا خاصا. وفي طبعة 2003 حوى الكتاب الأهداف الثمانية العامة و68 هدفا خاصا. ومن غير تضمين الأهداف العامة والمسرد في طبعة 1993 والإكثار التدريجي للأهداف الخاصة والتطبيقات فإن المنهج الذي اقترحه دوليل يبقى وفيا للكتاب الأول، الكتاب الأول في الترجمة المستوحى من الأبحاث في علوم التربية، خاصة المقاربة بالأهداف. في كتاب *التعليمية: معجم المفاهيم الأساسية* اقترح رينال وريونيي (2005: 251) التعريف التالي للهدف الخاص: الهدف يقابل تعليما جد محدود زمنيا: بعض الساعات على الأكثر (حسب السن أو الجمهور) للتحكم في المهارة الخاصة بمجال محدد: تفكيك محرك وتمييز فعل ماض عن مضارع وحساب مساحة معينة... وهو ما يترتب عنه عدد من الأهداف الخاصة التي اقترحها دوليل. وإذا كانت الاهداف العامة التي اقترحها دوليل تشكل فعلا بنية أساسية في كل درس ابتدائي في الترجمة إذ أن سجل الأهداف الخاصة التي اقترحها دوليل عرضة تحويل الكتاب التعليمي لخطر التحول لجرد من نوع: سجل صعوبات الترجمة ما بين الفرنسية والإنجليزية، وهو ما يصنفه من بين الكتب المرجعية وليس بين الكتب التعليمية، طبعا التمييز بين أهداف التعلم وصعوبات الترجمة شيء مهم. وأصلا الكتاب التعليمي هو كتاب تعليمي أصلا هدفه توجيه التعلم نحو المحتويات الاساسية لتخصص أو لمهنة. والأهداف الثمانية العامة التي صاغها دوليل لا تؤدي هذه الوظيفة.

إلا أنه حسب دوليل المناول النظرية تعالج القضايا العامة في الترجمة والكتب التعليمية تعالج صعوبات التعلم (1980: 129). إن تعدد الأهداف الخاصة في كتاب دوليل يترتب عنه خلط أهداف التعلم وقضايا الترجمة التي تطرح مشكلة في تكوين المترجمين. وأكثر من صعوبات تعلم إن تكوينا مهنيا ينبني على قاعدة تصور مجمع عليه وتحدده الأطراف المتدخلة الأهم في صناعات اللغات حيث سيستغل. علاوة على أن هذا خاص بكل سياق اجتماعي. حاجيات تكوين المترجمين في كندا مثلا لا يمكن أن تحصر بسجل صعوبات ترجمة. هذه الأنواع من السجلات هي جيدة ككتب مرجعية ولكن مكانها في درس ترجمة تطبيقية يتوجب أن يتوقف في دور دفتر تمارين. في منظور دوليل .وحسب أهدافه الخاصة، قضايا التعلم ستكون صعوبات ترجمة. ومن هذه الزاوية فهو مفهوم القدرة الفطرية على الترجمة التي يدافع عنها هذا الكتاب وبهذا الاتجاه فاقتراحه قريب من اقتراح فيين وداربلنيت؛ المتعلم هو مترجم طبيعي ممارسته وحله للمشاكل التي حددها الكاتب سلفا يجب أن تجعل منه مهنيا. وكتاب ذي هدف تربوي لا يجب أن ينبني حول ما يطرح مشاكل، ولكن حول ما يجب أن يتعلمه المتعلم حسب اتفاق اجتماعي تشارك فيه كل مكونات بيئية صناعة الترجمة التي وصفت في الفصل السابق. ثم كل تكوين مهني يجب أن يهدف إلى توفير، لمهنيي المستقبل، المعارف والمهارات والسلوك الذي يسمح له بالعمل جيدا في قطاع نشاطه الذي يهيأ له.

وثالثا مجموعة المتعلمين هي غير متجانسة، وما يصعب تعلمه على واحد سهل على الآخر. ودوليل بنفسه يفسر جيدا الطابع النسبي لفكرة الصعوبة:

هذه الفكرة ليس سهلا الاحاطة بها وذلك لكونها أصلا نسبية وذاتية. وليس في الواقع إلا إحصائيا نؤكد أن ذلك النص يحوي عقبات ترجمة لمجموعة معينة من الأفراد (1980: 110).

في عام 2007 مع ذلك فليست الفعالية ولا الأسس المعقولة لمنهج دوليل التي هي موضع مساءلة. يتعلق الأمر فعلا بمنهج برهن على جدته وسيستمر في دعم

مهمة المدرسين. لأنه العمل الترجمي الأول الذي بني اقتراحاته التعليمية على نظرية تعلم نابعة من علوم التربية، ودوليل في هذا رائد وإرثه في الترجمية هو منهج يشير، للمدرسين المقبلين، إلى الطريق لتوفير للمتعلم مسلكا منظما ليصبح مترجما كفئا. إلا أنه بعد تقريبا ثلاثين سنة يستحسن التساؤل عما إذا كان المتعلم اليوم له نفس الحاجيات كما كان في 1980 وما إذا كانت صناعة اللغات اليوم تطلب مهنيي ترجمة مكونين حسب الفرضية التالية التي سبق ذكرها:

ترجمة النصوص التداولية هي فن إعادة الصياغة مبني على تقنيات التحرير وعلى معارف مسبقة في اللغتين (دوليل 1980: 16).

الانتقادان المهمان الموجهان إلى المقاربة بالأهداف هي من جهة تعدد أهداف التعليم لأن التعدد يخلق تجزيئا للمعارف يصعب مهمة المدرس في دمج كل الأهداف في مجموعة معنوية. ومن جهة أخرى التركيز الخصري للتعلم على مضامين تخصص المادة على حساب المكون البشري في التعلم يعني المتعلم والمدرس. وكما ربط دوليل في عام 1980 تكوين المترجمين المهنيين ومقاربة بالأهداف فقد اقترح دونالد كيرالي عام 2000 مقاربة اجتماعية بنائية في تكوين المترجمين تبحث في وضع تكوين المترجمين في مساق المقاربات التعليمية الحديثة.

دونالد كيرالي:

في موضوع تعليمية الترجمة وسمت السنوات الأولى من القرن الواحد والعشرين بنشر كتاب *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment /rom Theory to Practice* الصادر عام 2000 وقد أعده كيرالي، الأستاذ في مدرسة اللسانيات المطبقة والدراسات الثقافية بجامعة جيرميرشايم بألمانيا. حصل كيرالي على الدكتورة عام 1990 بجامعة إلينوا تحت إشراف ساندرا سافينيون الباحثة المشهورة في تعليم اللغات الأجنبية وبأبحاثها

في الكفاءة والمقاربة التواصلية. وهذه المقاربة هي في قطيعة مع تعليم اللغات المركز حول الشفرة اللسانية والتعليم المبني حول ما قد يفعله المتعلم باللغة. وأحد الجوانب الأهم في هذه المقاربة هي التأكيد على استعمال المادة الأصيلة في ظرف تواصل حقيقي. وتستقي أبحاث كيرالي حول تكوين المترجمين من النظريات والطرق المستعملة في تعليم اللغات الأجنبية. تأثير لا ينظره الكاتب لأنه في كتابيه (1995) و(2000) وأوليت أهمية كبيرة إلى المقاربة التواصلية في تعليم اللغات الأجنبية.

تتبع تفاصيل الاستبطان:

في عام 1995 وبنشره لكتابه الأول مسالك نحو الترجمة *Pathways to Translation* دخل كيرالي مسرح الترجمية الدولية. وكانت أهداف كيرالي حسب أسئلة البحث المطروحة:

1- دراسة الحالة غير المرضية التي يوجد فيها تعليم الترجمة؛

2- إيلاء قيمة إلى المبادرات في البحث التربوي والميداني الذي تم في المرحلة في الترجمية؛

3- استوراد بعض الأفكار من تعليم اللغات الأجنبية كمصدر محتمل ابتكار (كيرالي 1995: 36).

وهذا الكتاب استوحاه من أطروحته ويبتغي البرهنة على أن برامج تكوين يجب أن تساعد مترجم الغد في تطوير الصورة التي يكون عن نفسه كمهني ترجمة (كيرالي 1995: 2). الصورة هي تصور المترجم لدوره الاجتماعي وقدرته على تقييم كفاءاته في ترجمة بعض النصوص وفهم مسؤولياته قياسا للمتدخلين الآخرين، وفي سياق حالة الترجمة يعني الكاتب وصاحب العمل والمستعمل والقارئ (كيرالي 1995: 52). واستكشف كيرالي مسار الترجمة بمناهج بحث استبطانية وتقنيات بروتوكولات التعبير Think Aloud Protocols، حقل أبحاث شعبي ومنتشر وسط

الكتاب الألمان مثل كرينجس (1986) ولورشير (1986) اللذان تطرقنا لهما. في زخم هذه الدراسات حول المسارات الذهنية في الترجمة وصل كتاب مثل نوبير وشريفي (1992: 34) حد الزعم بأنه سيكون إشكاليا وبل غير مجد اقتراح إطار نظامي لتكوين المترجمين دون منوال لما يفعله المترجم حين يعمل. وحين نشر كتابه الأول بدأ أن كيرالي متفق مع هذه الفرضية لما يؤكد (51) بأن:

« An understanding of what translators actually do mentally when they translate is essential for the development of translation pedagogy. »

كان ذلك موقفه في كتابه الأول. في *Pathways to Translation* (1995: 21–26) يفحص كيرالي حجج بعض الكتاب الذين بحثوا في الابتكار في مجال تعليم الترجمة. ومن بين المقترحات التي احتفظ بها مقترحات ترجميين مشهورين كلادميرال (1979) وبيتر نيومارك (1980) الذي يقول بالانتقال من تعليمية مركزة حول الكفاءة اللسانية إلى تعليمية في الترجمة تشجع تعلم كفاءة الترجمة مع تفادي ممارسات تعليم مركزة حول كفاءة ومهارة الأستاذ. وأحال كيرالي أيضا على سيجير (1984) الذي جاء بفكرة تعليم قريب من الحقيقة المهنية لتوفير للمتعلمين دراية ومعنى حقيقيين بالتقنيات التي يستعملها المهنيون المحنكون. وإذا كانت أفكار نيومارك تحققت على صورة كتاب تعليمي (1988) فإن أفكار سيجير ولادميرال لم تتجاوز أبدا مرحلة التخمين ولم تتحقق على صورة تطبيق ملموس في قاعات الدروس.

ومن بين المقترحات المبتكرة في تعليمية الترجمة ضمن كيرالي أيضا مقترحات تهدف إلى تثبيت وغرس التحليل النصي ليعتبر المتعلمون متغيرات نصية وظرفية لكل إنتاج مكتوب. مثل هذا المنهج يجب أن يجعل المتعلم قادرا على اقتراح ترجمة عالية ولا يمكن أن تثبت مناسبتها إلا بالأخذ بعين الاعتبار خصوصيات إنتاج وتقبل كل نص. وفي هذا التيار النصوصي عرض كيرالي

مقترحات توري (1980) ونوبيرت(1984). ومجموعة ثالثة من المقترحات تأخذ في الاعتبار حركية الفصل مع رفض تقنيات التعليم المركزة حول المدرس. وخلف هذا الرفض للدور الطاغي للمدرس يوجد اعتبار حركية القسم التي تشجع التواصل الحقيقي بين المتعلم والمدرس كجانب أساسي في تكوين المترجم المسئول والمستقل.

وينهي كيرالي عرضه لما يسميه عام 1995 مناول من أجل تغيير بمراجعة أوجه التشابه بين مقترحات دوليل (1980) ونورد (1991) من جهة، ومن جهة ثانية انتقاداته. ويرى كيرالي أن منوال نورد ومنهج دوليل يشتركان في واقع امتلاكهما لقاعدة نظرية. في حالة دوليل يتعلق الأمر بنظرية المعنى وفي حالة نورد بمنوال مشتق من النظريات التداولية والنمذجة النصية لهيلدجوند بوهلير. وتشابه ثان بين المقترحين هو أن فكرتهما عن الترجمة يجب ضرورة أن تشمل تحليل النص المنطلق الذي نتائجه يجب أن تستغل في إنتاج نص الوصول. وأخيرا دوليل ونورد ودائما تبعا لكيرالي (1995: 25) يبنيان تصوراتهما في تعليمية الترجمة أساسا على ما يجب أن يتعلمه من السلوكيات الخاصة مترجم الغد دون الاهتمام بالعوامل الأخرى في ظرف التعلم ومن بينها: نوع التعليم والعلاقات بين المتعلمين والمدرس.

وتبعا لكيرالي حدود مقترحات دوليل ونورد هي من شكلين: أولا ورغم أسسهما النظرية فإن مقترحاتهما تعوزها المعطيات الميدانية التي تفسر ما يفعله المهنيون حقا يوميا. وثانيا لا يذكر دوليل ونورد في مقترحاتهما العوامل التي هي أساسية في الظرف التربوي. فلا يذكران نوع التعليم (استقرائي أو استنتاجي) الذي سيكون ملائما لتنفيذ منوالهما أو مناهجهما في قاعات الدرس. ولا يشيران بتاتا إلى الأدوار التي يجب أن يلعبها المدرس والمتعلم خلال أنشطة القسم. وأخيرا ينتقدهما كيرالي بخصوص التدخل التربوي بغية تشجيع بناء مسؤولية مهنية وثقة ترجمية عند المتعلم. وزيادة على إبراز نقص الابتكار في تعليم الترجمة وعرض عدد لا باس به من المحاولات النظرية وممارسات المترجمين أنجز كيرالي دراسة بواسطة

بروتوكول تعبير. وهذه الدراسة بحثت في دراسة إمكانية خلق منوال مسار ترجمة قد يستعمل في تكوين المترجمين وإمكانية تحديد مكونات الكفاءة الترجمية وجعلها هدف تكوين المترجمين وأخيرا اقتراح الخطوات الأولى بغية سد الفجوة التعليمية الموجودة في تكوين المترجمين.

وقد شارك 18 فردا كانت لغتهم الأم ألمانية في هذه الدراسة: ونصفهم كان متعلم ترجمة والنصف الثاني مترجمين أو سبق ومارسوا الترجمة بعد نهاية دراستهم. كان على الأفراد ترجمة نحو الإنجليزية كتيبا سياحيا من الألمانية عن مدينة فرانكفورت مع التعبير عما يفكرون به لحظة الترجمة. وفي نهاية التمرين أجاب الأفراد على استبيانة كان الهدف منها هو التعرف على ردود فعلهم حول التجربة. والنتائج أظهرت أن المسارات أصبحت آلية (لا واعية) ولا يمكن أن تستخلص من تعبير الأفراد. والباحث هو الذي استخلصها.

وأظهرت الدراسة أيضا أن الكلمة هي وحدة الترجمة في أغلب الحالات؛ وأنه توجد وحدات ترجمة كان لازما فيها التطبيق الواعي لاستراتيجيات الترجمة، في حين أن حصلت وحدات أخرى على حل بطريقة حدسية أو عفوية؛ وأنه كان صعبا تحديد درجة تحكم الأفراد في مسارات الترجمة، وأن الأفراد يتدرجون بطريقة خطية عبر النص وأن التعبير عما يحدث في ذهنهم لم يكن متوفرا لأن أغلب وحدات الترجمة كانت وحدات تتطلب مسارا لا يتحكم فيه وأن الإستراتيجيات المحددة سلفا لحل بعض المشاكل الترجمة لا تظهر بانتظام وأنه بالتالي لم يكن ممكنا التأكيد أنه يتعلق الأمر بثابتة. وأظهرت الدراسة أيضا أن الترجمات التي أنجزها المتعلمون والمهنيون لا تظهر فروقا دالة من حيث الجودة. لأن النتائج تفسر حقائق معروفة منذ مدة بين الترجميين، ونتائج هذه الدراسة لم تكن مشجعة، بتلخيص هذه الدراسة مستها نفس العيوب كالدراسات الميدانية حول مسار الترجمة الذي ذكرناه في بداية الفصل.

النتيجة التي وصل إليها الكاتب في نهاية الدراسة هي أن المسلك الذهني لبلوغ ترجمة جيدة ليس مرسوما بوضوح ولا يعاين مباشرة. وكما يؤكد الكاتب :(113)

« Because intuitive and uncontrolled processes cannot be observed by researchers or reported on by subjects they are not suitable for direct pedagogical observation or description. »

في نهاية كتاب كيرالي يعترف الكاتب بفقر النتائج المحصلة، وأن الآمال التي علقها على بروتوكولات التعبير كوسيلة لبلوغ المسارات الذهنية للمترجمين لم تتحقق. وهذا الكتاب الأول لكيرالي ينتهي بتوضيح أهمية تحسين الصورة عن الذات عند مترجمي الغد، وهذا بحسب الكاتب يتطلب تصورا تعليما متناسقا مع النظريات البنائية في التعلم والتعليم.

15 سنة بعد كتابه الأول، الذي اصطدم فيه كيرالي بعقبات مناهج البحث الاستبطانية، نشر كتابه الثاني وفيه انشغل أكثر بما يحصل في ذهن المترجم ولكن بالأحرى في سيرورة المتعلمين. ودون نكران أن الترجمة هي في نفس الوقت مسار إدراكي وظاهرة اجتماعية يؤكد كيرالي أنه فقط الطريقة تطوير الخبرة الحقة هي العمل على مشاريع أصيلة لتشجيع بناء المعارف والخبرة الشخصية .(2000: 3)

كتابه الثاني:

A Social Constructivist Approach to Translator *Education: Empowerment from Theory to Practice*

الصادر في عام 2000 يشكل منعطفا نحو المعرفيات البنائية في التعلم. ومعتبرا أن المناهج التقليدية في التعليم لا تشجع إدماج الخريجين الجدد في المجموعة الممارسة، يقترح كيرالي البنائية، وبالخصوص البنائية الاجتماعية، كمقاربة نظرية أكثر ملاءمة مع منهج تكوين مهني في الترجمة حيث يكون فيها المتعلم فاعلا نشيطا في تكوينه.

وكما يشير الكاتب في مؤلفه لا أحد يمكن أن يعتبر كمؤسس للمعرفيات البنائية ويستحيل تحديد تاريخ دقيق لظهور هذا الخطاب حول المعرفة. ولكن حسب جون لويس لوموان Le Moigne في كتبه المخصصة للمعرفيات البنائية (1994؛ 1995؛ 2001)، فإن هذه الخطابات حول وضع الاجتماعي والإدراكي (أو المنهجي) للمعارف التي نزعم قابليتها للتعليم في ثقافة وفي مرحلة معينة (1995: 36) كانت موجودة دائما جنب المعرفيات الموضوعية والوضعية في خطاب كيرالي. والحجة الأولى في كل المعرفيات البنائية حسب لوموان:

...هو أسبقية مطلقة للفرد العارف القادر على ربط قيمة بمعرفة يشكلها: المعرفة يترتب عنها فرد هو عارف لا معنى لها أو قيمة خارجه. بعبارة أخرى الفرد ليس ملزما بافتراض (أو إقصاء) الوجود أو لا وجود واقع يمكن معرفته يكون خارجا عنه والمجهول ليس بالنسبة له إلا شيئا قد يعرفه وهو في حالة التحقق (1995: 67).

ولو أن مأسسة الخطاب البنائي عن المعرفة قد تتم حسب لوموان بعد 1967 مع نشر في موسوعة لابلياد لمجلد *المنطق والمعرفة العلمية* الذي أشرف عليه بياجيه Piaget ، ومن الممكن الرجوع إلى العهد القديم لتتبع آثار خطاب بنائي حول المعرفة. وبالفعل لوموان يرى في الصيغة المشهورة لبروتاجوراس: الإنسان هو مقياس كل شيء، المبدأ الذي بحسبه، المعرفة التي يمكن لفرد أن يبنيها عن الواقع لا يمكن أن تكون شيئا آخر غير التي يبنيها بتجربته الخاصة. وبنفس الطريقة عند أسمائي القرون الوسطى، الإنسان لا يفهم حقيقته إلا بالأسماء التي يطلقها على الأشياء، وإذا كان الإنسان قادرا على تفسير هكذا حقيقته فمن الممكن إذا الزعم أنه يبني معرفة مفهومة يمكن أن يوصلها لمحاوريه. وبنائيون آخرون معروفون هم دافينشي ومونتان وجياباتيستا فيكو. وبالنسبة للأخير، فقط ما هو فعل هو صحيح ووحده الذي يفعل يعرف نتيجة ما يفعل. وقريبا منا نتعرف على الطرح البنائي في التصريح المشهور لجاستون بلاشار Bachelard لا شيء من الطبع

ولاشيء معطى وكل شيء يبنى. وبالتالي سيكون من غير الصحيح التفكير بأن البنائية هي من علامات زماننا أو أنه يتوجب البحث عن منابعها عند بياجي أو ليف فيجوتسكي Vygotsky .

يقترح كيرالي بنائيته الاجتماعية كاختيار آخر في المعرفيات الموضوعية التي تتصور المعرفة كمجموعة معارف يمكن نقلها من شخص إلى آخر بفضل التعليم. وحسب هذا التقليد المعارف هي خارجية عن الفرد المتعلم ومستقلة عنه. وأيضا يمكن أن تفكك وتعرض قطعا لإحداث تغيير في النظام الإدراكي لمن يود تعلمها. وبالتالي مهمة المدرس تُتصور كجهد لنقل المعارف إلى المتعلمين بطريقة فعالة ما أمكن.

جدول التحويل والنقل (كيرالي 2000:22)

منظور نقل	منظور تحويلي
المعرفة هي منقولة	المعرفة مبنية
المتعلم هو متعلم وزبون	المتعلم شخص تام
على المدرس أن يكون متحكما	على المتعلم أن يكون متحكما
المعرفة هي عامة	المعرفة شخصية (خاصة)
المحفز ذاتي	المحفز هو ذاتي
التعليم جزيئي	التعلم هو استكشافي
خصوصيات التعلم هي مشتركة	كل متعلم ه مختلف
التعلم فردي	التعلم هو اجتماعي
المعرقة هي مضمون	المعرفة هي مسار

بالعكس يعتبر كيرالي أنه في تكوين المترجمين لا يمكن أن تختزل مهمة المتعلمين إلى استيعاب سلبي لمعارف يجب أن تحفظ وتسترجع انتقيأ (كيرالي: 17). تكوين المترجمين يجب أن يتصور كمسار حركي وتفاعلي مبني على مفهوم التكلف، وهذا بمعنى المسار الذي بواسطته يصل المتعلم إلى التحرر من الدور

الطاغي للمدرسين كموزعين وأصحاب الحقيقة. هذا التكلف يدعو المشاركين إلى تصور التعلم كنشاط تشاركي وتثاقفي وأساسا اجتماعي. والكاتب يضع مقترحه في منظور تحويلي يعارضه بمنظور نقل لخصه في الجدول السابق. إن حجة كيرالي تنتظم ثنائيا. ويعارض الموضوعية بالبنائية؛ والتعليم يعارضه بالتعلم ونقل المعارف بتحويل المعارف؛ والدور المركزي للمدرس في ظرف تعلم بالدور المركزي والنشيط الذي يجب على المتعلم تبنيه في مساره الخاص بالتعلم. وفي منبع المقترح التربوي لكيرالي يوجد رفض الكفاءة الأستاذية. هذه الطريقة في أداء الدروس التطبيقية النابعة من تقليد معرفي يسميه الحس العملي والتي بحسبه يجب أن تخلي المكان لحالة تعلم اجتماعي وتشاركي فيه يتحول دور المدرس والمتعلم. وإلى الدور السلبي لمستهلك المعارف الذي يتبناه المتعلم في المناهج النقلية يعارضها بالدور النشيط الذي يترتب عنه تعلم بالفعل وبالتفاعل بين المتعلم والمدرس.

وتبعا لكيرالي فإن التعارض بين النقل والبناء هو مركزي في تكوين مترجمي الغد. وليس ببعيد أنى كان عمل المترجم يرى كإعادة إنتاج نص في لغة أخرى. وكان ينسى أن المترجم ذي ذاتية أيضا. ومنذ بضع سنين شكك بعض الترجميون[1] في تصور موضوعية المعنى هذه بمعارضتها بتصور ما بعد بنيوي، وبحسبه من بين ما يحدد معاني نص هو هوية القارئ. النظرة النقلية\الموضوعية هي نظرة الترجمة المؤسَّسة وتصفها أروخوArrojo (2005: 225) بجوهرانية. ويدافع التصور الجوهري على إمكانية وجود معان لا تتغير مع الزمن ولا تتأثر بالخصائص النفسية للأفراد الذين عليهم بمعالجة المعلومة المضمنة في النصوص. وحسب أروخو فإن هذه النظرة إلى الترجمة، ترغب في تصور الترجمة وكأنها (2005: 226):

[...] the ideally neutral reproduction of a text across different languages, cultures and times, irrespective of the

[1] يحيل كيرالي صراحة على أبحاث أروخو.

translator's conscious and unconscious circumstances, motivations, and goals.

ويحدد كيرالي خصائص بنائيات هذا الخطاب غير الجوهري في الترجمة التي تقصي إمكانية نقل فكرة المعنى على حالته من لغة إلى أخرى. البنائية التي يتحدث عنها كيرالي تشبه هكذا لا- جوهرية التي يحيل عليها أروخو. وفكرة كون المعنى ينبني بفضل عمل المترجم على النص هي التي وراء مقترح كيرالي في تعويض المناهج السلبية في تعليم الترجمة بمناهج نشيطة أكثر تماشيا مع الخطاب النظري المنتشر في الترجمية. ولحصول مثل ذلك التغيير يتوجب خلق تفكير انتقادي حول ملاءمة الممارسات التقليدية في تعليم الترجمة. ويقول كيرالي (2004: 24):

« Major innovations in any domain of human endeavour can come about when the viability of dominant paradigms is successfully challenged and potentially more viable alternatives are proposed. »

والحل الذي يقترحه كيرالي للكفاءة الأستاذية يدور حول تسعة مبادئ أساسية.

1- حقائق وآفاق متعددة.

حسب التصورات البنائية في التعليم كل فرد يتصور ويدرك العالم بطريقة مختلفة. ولكن واقع كون الأشخاص الذين يعيشون في مجموعة يترتب عن ذلك أن يتعلموا أيضا التفاعل مع الأفراد ذوي آفاق مختلفة. هذه الفروق تؤدي إلى النقاش والتفاوض والتغيير وازدهار الأفراد (كيرالي 34). في اقتراح كيرالي، التفاعل بين المساهمين في وضع تعلم أساسي للتكوين. ولما يأخذ المدرس مركز الصدارة في أنشطة التعلم فهو يختزل إمكانيات التعلم إلى معارفه الخاصة وتجربته.

2- التعلم التعاوني والمتشارك.

العمل جماعة يجب أن يساهم في خلق تعارف بين الأفراد ولكن في نفس الوقت يجب أن يستغل في استبطان فردي للمعرفة. والميزة الكبرى للعمل الجماعي هي أنه يسمح بإعادة خلق تعقد حالات العمل الحقيقية (2000: 36-37).

3- الامتلاك.

يتعلق الأمر باستبطان المعارف الاجتماعية الثقافية. ومسار التملك يسمح للمعارف البي- شخصية من أن تصبح لا شخصية (كيرالي 2000: 38). ويتعلق الأمر بمسار لا يعني فحسب المتعلمين بل وحتى المدرسين. يسمح مسار التملك للمدرسين بالتعرف على وجهات نظر المتعلمين بغية إثراء تفاعلاتهم. لأنهم يعرفون المستوى الإدراكي للمتعلمين، فالمدرسون ليس لهم كمرتكز، فقط، مجموعة معارف تخصصهم، وعوض العمل بمفاهيم جديدة تماما على المتعلمين يمكنهم توسيع وتغيير المعارف التي سبق وتعلمها المتعلمون. مفهوم الامتلاك يترتب عنه أيضا أن المتعلمين عليهم أن يكونوا قادرين على إصباغ معنى على ما هم قيد تعلمه أو فعله.

4- مجال التطور الداني.

هذا المبدأ أساسي في النظرية الاجتماعية التاريخية للتطور النفسي التي اقترحها ليف فيجوتسكي عام 1978. وقد حدد فيجوتسكي هذا المجال كالتي (1978: 86):

[...] the distance between. the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers.

يرى كيرالي في فكرة المجال إمكانية تعليم ينبعث في ظرف خاص يمكن أن يؤدي إلى التعلم ومن ذلك إلى تطوير اجتماعي إدراكي (كيرالي 2000: 41). مهمة المدرس بحسب هذه الفكرة ستكون إذا، وضع مجالات أو مستويات معارف حقيقية للمتعلمين، يمكنه أن يحددها حسب قدرتهم على حل المشاكل بطريقة مستقلة. إن نجاحات أو فشل المتعلمين في حل هذه المسائل تشير للمدرس بنوع التدخل الي يجب عليه وبنوع المعارف التي عليه اقتراحها على المتعلمين ليتابعوا تدرجهم في تعلمهم.

في حالة تكوين مهنيي الترجمة، على المدرس أن يأخذ بعين الاعتبار كون المتعلم إنسان بالغ وراكم زادا إدراكيا معينا يسمح له باقتراح حلول جزئية أو نهائية للقضايا التي تطرحها النصوص المكتوبة. في بداية التكوين فإن هذه الحلول يجب أن تعكس عادة المستوى الإدراكي للمتعلمين وليس معيار كفاءة خاصة بمترجمين مجربين أو خبراء. في هذا التصور الحركي في تكوين المترجمين المهنيين فإن ترجمات المتعلمين لا يجب أن تكون بالجودة التي أنجزها مدرس أو مترجم مهني. إن مجال التطور الداني يشير إلى لحظة أنى يصبح فيها تدخل بقية المشاركين، المدرس وزملاء الصف، ضروريا لكي لا يتوقف التعلم. ومن المهم أيضا ملاحظة أنه في مصطلحية بياجيه مجال التطور الدوني يجد معادله في مفهوم التوازن (بياجيه 1979: 61). لحظة حيث الأفراد يدخلون في تفاعل تتزايد إمكانيات تغيير تدريجي للمعارف وتخلق بهذه الطريقة توازنا. البحث الدائم عن التوازن يشكل إمكانية السير قدما بالمعارف.

5- التعلم الظرفي النشيط والتجريبي

ولأن الفعل أساسي في التصور البنائي للتعلم، يعتبر كيرالي أن تعلم الكفاءات اللازمة للترجمة المهنية يتحقق بفعالية أكثر بواسطة تنفيذ وبطريقة متشاركة للمهمات الخاصة بالمترجم المهني، في كل تعقدها. وتحت إشراف مترجم مهني. ويعارض الكاتب مناهج التعليم التقليدية التي تفكك وتشرح المهارات والمعارف أو مضامين الدروس لتسهيل استيعاب المتعلمين لها. ويقول مبدأ التعلم الظرفي بأنه لكي يتحقق تعليم مضمون فلا يجب أن يفرق عن ظرف استعمال هذا المضمون عادة. تعلم الترجمة يجب حسب هذا المبدأ أن يحصل في سياق يعيد تكرار الظروف التي يعيش فيها المهنيون. وفكرة أصالة المهمات هي إذا إن مركزية في التصور الاجتماعي البنائي للتعلم الذي اقترحه كيرالي. هذه الأصالة هي مع ذلك محددة بالجوانب الخاصة بالسياقات الاجتماعية الثقافية حيث يجري التطبيق المهني للترجمة وبالتالي تكوين مترجمي المستقبل. وحسب رؤية بنائية يجب أن يتم التعلم

بطريقة نشيطة لأن فعل التعلم لا يجب أن ينفصل عن الفعل. وأنشطة التعلم يجب أيضا أن تنجز في سياق يكرر بأمانة سياق الحقيقي التي ستستغل فيه المعارف المتعلمة. وأخيرا يجب أن يكون التعلم تجريبيا وعلى المتعلم أن يخلقه لأنه كما يؤكد كيرالي بالاستشهاد بإحدى الطرح المركزية للمعرفيين البنائيين (2000: 43):

« knowledge or truth, from this perspective, is not and cannot be extracted from the teacher's own learning experiences to be passed on to students. »

التعلم التجريبي يخضع إذا لمبدأ بنائي، بحسبه ما قد يبنيه فرد من معرفة عن الواقع لا يمكن أن تكون غير التي يبني بتجربته الخاصة.

6- قابلية التطبيق.

وحسب كيرالي فإن مفهوم قابلية التطبيق (خاصية ما يمكن أن يتطور) تستعمل لتحديد الهدف الذي نعطيه لبناءاتنا الذهنية الخاصة. هذا المفهوم يوحي بأن المعارف والبناءات التي يصنعها فرد من الحقيقة هي قابلة للتطبيق (يمكن أن تتطور) إن كانت ذات دلالة لمن يبنيها. يعني أن الفرد يعتبر صحيحا المعارف التي إذا لم يشكك فيها أحد ذي مستوى معرفة أعلى، ستصبح قابلة للتطبيق. وأمثلة جيدة عن هذا المفهوم هي النظريات الشخصية في الترجمة التي يبنيها المتعلمون قبل بداية دراستهم ويستمرون في بنائها مع توال تعلمهم. هي النظريات التي تدور عادة حول المفاهيم البدائية الأمانة والتكافؤ والتحويل والتي ستتطور مع التكوين. التفاعل مع باقي المشاركين في ظرف التعلم يسمح بمواجهة ما يعتبره الفرد صالحا للتطبيق. وإذاء ما يعتبره الفرد كمنجز يؤكد أو يحول بفضل التفاعل. وحسب مبدأ قابلية تطبيق التعلم يجب أن يتم يتصوره كخلق وسائل تسمح للمتعلمين بالعمل بطريقة فعالة قياسا لواقعهم المادي وللسياق الاجتماعي الثقافي الذي ينتمون إليه. هذا المبدأ يترتب عنه أيضا أن التعلم هو مسار حركي يسمر مدى الحياة.

7- السقالة.

فكرة السقالة تحيل على درجة المساعدة التي يحتاجها المتعلم بغية تنفيذ مهمة يتطلب تحقيقها معارف تتجاوز مستواه الإدراكي الحالي. ومفهوم السقالة هذا قريب من مفهوم مجال التطور الداني. والمساعدة التي يحصل عليها المتعلم من زملائه أو من المدرس هي مساعدة لا بد منها، لأن غيابها يمكن أن يمنع إنجاز مهمة معينة. هذا المبدأ يعطي قيمة للحضور المادي والأصيل للمدرس وباقي المتعلمين، لأن المدرس الذي عليه تقديم المساعدة اللازمة لإنجاز المهمة التي يتجاوز تعقدها المستوى الإدراكي للمتعلم. والمساعدة لا تظهر إلا لما يواجه المتعلم مشكلة حلها يتطلب معارف متطورة. وقد يأخذ مختلف الأشكال التي يمكن أن تمتد من اقتراح بعض امكانيات الحل إلى التنميط التام لفعل. وفي حالة تكوين المترجمين فإن فكرة التنميط هذه هي ذات أهمية كبيرة لأن المتعلمين على الأقل الذين ليس لهم أية تجربة في الترجمةَ المهنية لهم آمال ضعيفة لرؤية مهنيين خلال عملهم. ويربط كيرالي فكرة التنميط بالعلاقة بين الأستاذ والمتعلم. وبحسبه فالسقالة هي بالفعل المرحلة الثانية في تدرج المبتدئ نحو الخبرة والمرحلة الأولى كانت الملاحظة حركات المهني كما ينفذه خبير.

8- التعلم الاجتماعي الإدراكي.

وحسب كيرالي فإن هذا المفهوم هو مجاز يصف التفاعل التربوي في المجالات الفكرية. هذا النوع من التعلم يسمح للمتعلمين بالاندماج في ثقافة ممارسة بفضل الممارسات الأصلية وبالتفاعل الاجتماعي. استقلالية التعلم تخضع لقدرة المتعلم على التفكير حول كفاءته ومقارنتها والإشراف عليها وتغييرها حسب الممارسة المهنية. هذا التفكير لا يسمح له فحسب للمتعلم بأن يقارن نفسه مع خبراء ولكن بالتعود مع العادات الخاصة بسياق عمل حيث ينشط ويتطور. وقد يندمج في المجموعة الممارسة بتعلم الحركات والبروتوكولات التي تسم عالم عمله الجديد. التعلم الاجتماعي الإدراكي يتعارض مع الفكرة الشائعة في تكوين المترجمين

وبحسبها يجب النسيان قبل الاندماج في المجموعة الممارسة المهنية. توري مثلا يؤكد أن (توري 1995: 255):

[...] the unfortunate graduates of translation programs often have to undergo a painful process of forgetting much of what they have been taught, and adjusting, at least in part, to prevalent norms of socio-cultural appropriateness which their teacher tried to change rather than endorse.

هذا النوع من المقترحاتِ يبرز لنا إلى أية درجة من المهم إثراء الخطاب حول تعلم وتعليم الترجمة بالارتكاز على المعارف التي ثبتت في علوم التربية. إن تربية نوعية لا يجب أن تعتقد أنه بعد استعداد متعلم الترجمة للاندماج في مجموعة ممارسة من مهنته عليه بتناسي جزء مهم مما تعلمه. وقد يكون أكثر مناسبة في هذه الحالة الحديث عن تكيف الخريج الجديد لمسايرة المعايير الموجودة في سياق العمل حيث سينشط. تأكيد توري هذا يجب أيضا أن يوضح لأن هذا النوع من التكيف ليس خاصا بالذين يصفهم بكونهم.

'infortunate graduates of translation programs'

وبالفعل ظاهرة التأقلم هذه يعيشها المترجمون المجربون الذي عليهم بالتأقلم مع واقع العمل المتزايد التغير في صناعات اللغات. تغيير مكتب عمل وتغير التخصص (من الترجمة الطبية إلى الترجمة القانونية) لا يترتب عنه أن على المترجم تناسي ما حصل عليه من تعليم سابق، ولكن بالأحرى عليه أن يستفيد من تكوينه ومن تجربته ليكون قادرا على التأقلم مع الظروف الجديدة لعمله وبل مع المعايير الجيدة. وكما يفسر كيرالي (2000: 12)

« A well-developed ability to adapt to ever-changing market demands [...].»

التعلم الاجتماعي الإدراكي هو نوع من التعلم الذي يضع تحت المحك قدرة المتعلم على التفكير حول عمله ومقارنة ما يفعله مع عمل المهنيين وتكييف ما يفعله مع معايير مجموعة الممارسة المهنية التي يرغب في دخولها.

9- التحويل وتعلم كفاءة المترجم.

يقترح كيرالي عدم الحديث عن الكفاءة الترجمية بالمعنى الذي تقصده هورتادو، أي النظام الجزئي من المعارف والتصرفات اللازمة للترجمة (هورتادو 1999: 43)، ولكن بالأحرى عن كفاءة المترجم كونها مجموعة معقدة من المسارات الحدسية والإدراكية والثقافية العالية الفردية والمحددة بالسياق الاجتماعي (كيرالي: 49). مثلا الحدس كنتيجة تجربة شخصية فيما يتعلق باللغة والعالم الواقعي، يلعب دورا أساسيا في مسار الترجمة لكل فرد. والطبيعة الفردية لمسار الترجمة لكونه مشروطا بالعالم التجريبي للمترجم، يشكك في مناسبة مقاربات التعليم والتي خلالها، على أساس ما يسمى بترجمات المتعلمين، يقترح المدرس معادلات ترجمة يجب أن يقبلها مجموع الصف. هذا الشكل من الممارسات لا يساير فكرة أن تكوين المترجمين ويجب أن يتمكن المتعلمون من تكوين صورة عن ذاتهم كمترجمين من خلال الوعي بكل العوامل التي يجب أخذها بعين الاعتبار خلال ترجمة. من وجهة النظر هذه، وحسب كيرالي الأهداف الأساسية لتكوين مترجمين مركز حول المتعلم يجب أن تكون: وعي المتعلمين بالعوامل التي تحدد جودة ترجمة ؛ تطوير مفهوم الذات والمساعدة اللازمة بغية وصولهم إلى تصور وسائل خاصة بهم للعمل أحسن كوسطاء لغويين في محل خدمتهم.

التكوين البنائي للمترجمين- تطبيق:

زيادة على تقديم الأسس النظرية لمقاربته الاجتماعية البنائية يقدم كيرالي تطبيقا عمليا لمقترحه التربوي. ولأن الكاتب يبرز ذلك طوال كتابه، لا يجب الظن بأن هذه المقاربة يمكن أن تطبق في كل السياقات وعلى كل دروس برنامج ترجمة. فقد كتب كيرالي كتابه بطريقة شخصية، وأساسا باستعمال ضمير المتكلم، للإشارة

إلى أن هدفه ليس وصف مقاربة ومنهج أو صيغ تعليم ترجمة. واتفاقا مع الفرضيات النظرية التي يركز عليها مقترحه لا يمكنه إلا أن يتقاسم تجربته الشخصية بهدف فتح باب حوار حول تعليم الترجمة. في الدروس التي وصفها كيرالي في الفصل السادس من كتابه، يتعلق الأمر بمتعلم ألماني متقدم يفترض فيهم معرفة جيدة بلغة الوصول، وهي في هذه الحالة الإنجليزية. زيادة يمتلك معرفة ملائمة حول الأسس النظرية للترجمة. وبالتالي ومرة أخرى لضمان تناسق الخطاب البنائي يتفادى التعميم. يعني أن الكاتب لا يزعم أن منوال الدروس الذي يقترحه قابل للتطبيق كما هو في أي درس وفي أي سياق اجتماعي ثقافي؛ وليس كل شاكلة الدروس one size fits all. وزيادة على هذا يؤكده الكاتب بنفسه (2000: 121):

« there is an essentially ad hoc nature to this type of project work that may well need to be modified to make classes like this one more valuable for students with less translation experience. »

وكما ذكرنا سابقا، ينتقد كيرالي في المقترحات التعليمية عند دوليل ونورد واقع أن أي كاتب لم يخصص بوضوح الأدوار التي يجب أن يلعبها المدرسون والمتعلمون في حالات التعلم. ويفسر كيرالي في مقترحه ي بوضوح أن دور المدرس ليس دور ناقل المعرفة. وبحسبه فإن دور المدرس تم تصوره تقليديا كخزان من المقابلات واستراتيجيات الترجمة التي يجب أن توضع في متناول كل الفصل، لحظة، حين يكشف متعلم فيها عن نقص معارفه (كيرالي 24). وعوض الانشغال بتوزيع المعارف فعلى المدرب القيام بدور المسهل بغية توجيه المتعلمين إلى مسارهم الخاص لبناء المعارف. وعكس المقاربات النقلية،حيث يلزم المتعلم في أغلب الوقت بتتبع سلبي وتدوين ملاحظات، ففي المقاربة التحويلية التي اقترحها كيرالي يعمل المتعلم بطريقة استباقية بالتعاون مع زملائه والمدرس لإنجاز مشاريع أصيلة أو واقعية. في وصف كيرالي، لحالة، يصف الأدوار التي تبناها المتعلمون بطريقة عفوية في كنف مجموعات عمل خلال إنجاز مشروع تشاركي. وقد أخذ المتعلمون الأدوار التالية: المنظم: تكلف بتنسيق العمل جماعة وقرر

التكلف بتسجيل كتابة نتائج النقاشات والوسيط المستوعب: تكلف بمهمة تحديد المشاكل الجديدة في الترجمة مع توال ظهورها والتفسير المتعمق لهذه المشاكل. وتمثل دور الوسيط في تقديم تقرير عن خطوات المجموعة لبقية عناصر مجموعات العمل وكذا إلى اللمدرسين؛ وطرح محامي الشيطان أسئلة منتقدة تتعلق بفهم النص المنطلق وجودة الترجمات المقترحة. وأخيرا وجد الممثل الذي كان يعلق بسخرية مساهما في خلق جو عمل مريح. هذه الأدوار تكلف بها المتعلمون بطريقة عفوية والوصف الذي أعطاه لنا الكاتب ينتج عن الملاحظة التي تمت تبعا لمنهج البحث الفعل. ويتعرف الكاتب زيادة على أن عناصر بعض مجموعات العمل لم تكن استباقية في تبني الأدوار (كيرالي 2000: 110). غير أنه بهدف السماح بخلق محيط أصيل، يقترح الكاتب عدم فرض تكوين المجموعات وترك الأدوار تنبعث بعفوية حسب شخصية ومزاج العناصر. ويصبح من الجلي أن المقاربة الاجتماعية البنائية تخلق محيطا ملائما لتطور الجوانب الما فوق إدراكية في التعلم. إلا أن هذه الجوانب الما فوق إدراكية لم تذكر كما هي بصراحة في المقترحات النظرية لكيرالي. ونعتقد أن دراسة المفاهيم مثل الصورة عن الذات والتقييم الذاتي والمشاكل واتخاذ القرارات والاستقلالية وتحمل المسؤولية أو تكلف المتعلمين الذي يولي لهم كيرالي أهمية كبيرة قد فهموا جيدا ويندمجون بسهولة في تطور الدروس التطبيقية في الترجمة إذا قدمت للمتعلمين كجزء آخر من التكوين. وبهذا المعنى الدراسات الما فوق إدراكية توفر إطارا نظريا قد يظهر أنه جد ملائم لدمج هذه المفاهيم في تكوين المترجمين. ونتفق مع كيرالي على أن تكوين المترجمين لا يمكن أن يختزل إلى نقل المقابلات الترجمة ولا إلى الحيل في الترجمة ولا إلى إبراز استراتيجيات الترجمة التي يستعملها المدرسون (مترجمون محنكون). تكوين مهنيين، يجب أن يساعد المتعلمين على تطوير صورتهم كمترجمين لتسهيل اندماجهم في سوق العمل. وكثير من المفاهيم التي أدخلها كيرالي في تكوين المترجمين يمكن أن تعتبر بطريقة أكمل من منظور دراسات ما فوق إدراكية. وتاليا سنسلك هذا المنحى.

فعل الزمن:

وزيادة على تكييف الاجتماعية البنائية لتعليم الترجمة واقتراح تغير جذري في دور المدرسين والمتعلمين في دروس الترجمة بمواجهة مجابهة الكفاءة الأستاذية، فإن أعمال كيرالي لها ميزة أيضا أنها لا تترك أحدا بلا رد فعل. وبلا جدل، المقاربة الاجتماعية البنائية أصبحت معلمة لا محيد عنها في تعليمية الترجمة، على نفس المستوى كالمقاربة بالأهداف التي اقترحها دوليل. والكاتبين هما من بين قلة قليلة من التعليميين في الترجمة الذين اقترحوا طريقة في تعليم الترجمة مبنية على نظريات من علوم التربية. وكتاب كيرالي بالطبع لا يسلم من النقد ومما يعاب عليه وعن حق، اللهجة الحججه العاطفية وميله للإحالة إلى تجربته الخاصة (الفاشلة). ففي تقديمه لكتاب كيرالي (شافنير 2004ء: 160) ينتقد شافنير أيضا واقع أنه في دروس كيرالي النقاشات حول قضايا النظرية كانت منظمة حول مجموعة أسئلة طرحها المتعلمون أنفسهم والتي لم يتفقوا حولها[1]. الأسئلة تخص مواضيع معالجة في ببليوجرافيا التي اختارها المدرس، المسهل. وحسب شافنير (2004ء: 158)

« 1 would like my students to arrive at questions to be discussed which are indeed the most relevant ones. »

ولا تبدو أنها تأخذ في الاعتبار المفاهيم التي أتى بها الكتاب مثل مجال التطور الداني والسقالة والتملك أو القابلية للتطبيق (الحيوية). وحسب المقاربة البنائية فإن الحيوية تعني أن التعلم لا يبحث عن تقريب بحقيقة مفترضة يمتلكها خبراء تخصص، ولكن بالأحرى خلق وسائل بواسطتها يمكن للفرد المتعلم العمل

---

[1] تانقنيات التي استعملها كيرالي هي نفس التقنيات التي استعملها مايير وماسارديي كيني لإدخال مفـاهيم نظرية في درس الترجمة الأد. ما هو مهم في هذه الصيغة التربوية هو أن النقاش حول قضايا نظريـة لا ينختزل إلى مونولوج المدرس. بالعكس بالتفاعل والنقاش بين المتعلمين والمدرسين نصل إلى فهـم ملائم للمفاهم النظرية المطلوبة.

بطريقة فعالة قياسا لواقعه المادي والاجتماعي الثقافي (كيرالي 2000: 45). ولما يطبق المدرسون هذا المفهوم فهم إذاك واعون بأنه من العادي بأن متعلما حاصلا على الباكلوريا يعبر ويتصور العالم حسب مستوى معارفه. بعبارة أخرى في مسار تكوين مدرس، لا يجب عليه الحلم بأن يتكلم ويتصرف المتعلم كخبير؛ هو متعلم ومهمة المدرس هي تحديد مجالات التطور الداني للتدخل في مستوى حيث حركاته التعليمية يمكن أن تكون فعالة. فكرة المناسبة التي تسوقها شافنير هي فكرة المدرس وليست فكرة المتعلم. والرد على هذا الانتقـــاد يوجـــد في كتـــاب أعدته (كيرالي 2000: 39):

« Rather than working solely with concepts that are new and foreign, existing structures can thus be expanded, modified and recast. »

وعكس التقديم الذي كتبته عن نفس الكتاب الذي ألفته آن مالينا Malena (2003) فإن كتاب شافنير لا يمس الجوانب النظرية في مقاربة كيرالي التي خصص مع ذلك الكاتب لها جزءا مهما من كتابه. ومرة أخرى يمكن أن نرى غياب حوار حول الأسس التعليمية للمقاربات المقترحة (وقد أبرزنا ذلك فيما يتعلق بالمقاربة بالأهداف) لانعدام قدرة ترجميين (مدرسين) على بناء تصورهم في تعليم الترجمة على معارف أنتجتها علوم التربية.

إن اقتراح كيرالي قريب العهد نسبيا، وربما توجب الانتظار سنوات أكثر لقياس، بفعالية، مناسبته؛ ومن جهتنا نتأسف لكون خطاب كيرالي بني على قاعدة ثنائيات قد تبدو أنها متنافرة فيما بينها، ويعطي لمواقفه النظرية ولكتابه عموما نبرة معيارية ولو أن الكاتب يشير لنا إلى أن ذلك ليس بهدفه. ونعتبر أن طرح أسئلة التعلم وتعليم بعبارات الموضوعية أو البنائية والنقل أو التحويل وكل المعضلات الأخرى التعليمية التي يذكرها الكاتب (كيرالي 2000: 20-21) لا تسير في اتجاه بناء حوار بين المسئولين على تكوين المترجمين بل بالأحرى إلى إقصاء ورفض

وجهات النظر الأخرى وإمكانيات أخرى. مقترح كيرالي لا يجب أن يتصور كمنتهى تعليمية الترجمة هو فقط مقترح يحاول الإجادة بتتبع طريق مغاير.

خاتمة:

في مقال صدر في مجلة *ITR* (1992) طرحت جانيت دانسيتDancette السؤال التالي: هل يمكن أن نتجاوز التجريبية في تعليم الترجمة؟ وجوابا على هذا السؤال، أكدت الكاتبة على أن التجريبية هي شرعية ولازمة، لأنه بفضل منهج تجريبي نصل إلى تقييم مناسبة المقترحات وأهليتها. وتدعم الكاتبة أنه قد نأمل في أن يختبر الترجميون المقاربات الموجودة ولو بالمخاطرة بارتداء عباءة المرقع الماهر. وتؤكد أيضا على أنه من حقنا انتظار نجاح مقاربة في الحصول على إجماع المدرسين لفرضها كمنوال عام (1992: 175).

المقارنتين اللتين حللنا سابقا هما جواب ملموس على سؤال دانسيت منذ 16 سنة. وكما برهنت أبحاث دوليل وكيرالي، من الممكن تجاوز التجريبية في تعليم الترجمة. إلا أنه بغية أن يكون للمبادرات تأثير في تصور تكوين المترجمين فإن الحجج يجب أن تنبني على معارف علمية وأولا فيما يتعلق بالتعلم والتعليم عموما. فضيلة عمل دوليل هي ولو أنه في جزء منه ينتمي إلى تقليد تعليم ترجمة مبني على وصف البنيات اللسانية التي يبدو أنها إشكالية لحظة الترجمة من الإنجليزية إلى الفرنسية، فإن مقاربته بنيت على معارف كانت في تلك المرحلة تعتبر صحيحة في التربوية وتعليمية الترجمة، وهو اجتهاده من أجل تنظيم وانتظام أحسن في تكوين المترجمين وذلك ما سيتبقى من إرثه الأهم في مجال الترجمية. إن عمل دوليل بمركزية المادة المطلوب تعلمها لا يساهم بالتأكيد بطريقة دالة في تغيير أدوار المساهمين في ظرف تربوي. ومن الطبيعي بالتالي أن تغيب الاعتبارات ما فوق الإدراكية في مقاربته.

والمقاربة الاجتماعية البنائية التي اقترحها كيرالي تدخل ابتكارات متحدية الجمود الذي ساد فيه تعليم الترجمة الذي لا زال موسوما باستعمال المناهج التقليدية. ودون نكران أهمية المضمون المطلوب تعلمه يؤكد الكاتب على التفاعل كمكون أساسي في مقترحاته التعليمية. وهذا يترتب عنه أنه باتفاق مع الأفكار البنائية التي يدافع عنها الكاتب فإن التعلم لا يمكن أن يحصل إلا بالفعل والعمل، والفعل لا يمكن أن يكون مرتبطا فقط بحركة الجسد. ويفهم من العمل أن فردا متعلما يؤثر مباشرة في المعارف مصبغا عليها معنى. ويخلق بهذا الدلالات التي هي صالحة له كمتعلم. إلا أن هذه الدلالات قد تكون بدائية أي أنها لا تبلغ درجة التعقد الذي قد نجده عند الخبراء. وبفضل تفاعله مع أقرانه أو مع شخص آخر أكثر تجربة فان الدلالات التي اصبغها المتعلم على المعارف ستصل درجة تعقد لازم للتكوين.

يفتح دور المتعلم المركزي في مقاربة كيرالي بابا مهمة إلى ما فوق الإدراكية في تكوين المترجمين، علما بأن دراسة عدد لا باس به من المفاهيم التي أتى بها قد تستفيد من كل التقليد البحث المبني حول فكرة الما فوق إدراكية في علوم التربية.

وتأكيده على أهمية بناء سياق أقرب ما أمكن من حقيقة المهنيين يسلط الضوء على أسبقية التعلم الظرفي. والتأثير المرتقب من تطبيق الصيغ التعليمية التي تأخذ بعين الاعتبار المقاربة الظرفية بالمقاربة مع الصيغ التعليمية التقليدية شبيه بالفروق التي يمكن أن نحددها بين حيوان في بيئته الطبيعية وحيوان مختبر.

وكما برهنت أبحاث دوليل وكيرالي فإن أحسن طريقة لتجاوز التجريبية في مجال تعليم الترجمة هي بناء مبادرات تكوين على أسس معارف متقاسمة، حول ما هو التعلم عموما، لتطبيقها على تكوين المترجمين. وطالما لم يعترف الترجميون بأن تعليم الترجمة هو تحد تربوي فإن التجريبية التي تتكلم عنها دانسيت ستستمر حاضرة مطيلة عمر التقليد.

الفصل الرابع

الما فوق إدراكية والترجمية

الفصل الرابع

الما فوق إدراكية والترجمية

الما فوق إدراكية:

في الطبيعة ظواهر يشكك في وجودها قلة من البشر، ولكنها ظواهر يتطلب تفسيرها العلمي المقبول أكثر من الملاحظة البسيطة والحس المعقول. والترجمة كنشاط ذهني هي إحدى هذه الظواهر التي هي جزء من الحياة اليومية ولكن البرهنة التجريبية عليها لا زالت ناقصة. وبالفعل استحالة بلوغ مباشر إلى المسارات الإدراكية التي تتدخل في العملية لما ينجز فردا ترجمة تبقى عقبة كبيرة أمام الفهم التام لما يجري في تلكم العلبة السوداء ألا وهي المخ البشري. الترجمة كمسار إدراكي هي أساسا نشاط معالجة المعلومة يترتب عنه تحويل شفرة. وعلى مالستوى الأعم الكائن البشري له القدرة على تحويل شفرة بي– لغوية ودا– لغوية وبي– علامية كما أكد على ذلك ياكوبسون (1966: 233) الذي يضيف بأن (236):

« [...] the cognitive level of language not only admits but directly requires recoding interpretation, i.e., translation. »

وبالنسبة لتحويل الشفرات البي– لغوية التي أنجزها الأفراد المالكي معرفة في اللغتين يؤكد بريان هاريس على أنه من بين الحجج في صالح ترجمة طبيعية هي أن الترجمة عملية لسانية من مستوى أول، يعني عملية يمارسها الفرد الناطق دون الوعي بذلك (هاريس 1973: 134).

وهدف هذا الفصل هو تقديم الحجج في صالح الطبيعة الما فوق إدراكية للترجمة. فزيادة على كونها نشاطا إدراكيا ولسانيا واجتماعيا تمتلك الترجمة أيضا بعدا ما فوق إدراكي لم يدرسه الترجميون كثيرا لحد الآن.

وبداية سيتعلق الأمر بتحديد مفهوم الما فوق إدراكية وكيف حصل على مكانه في العلوم الإدراكية. ثم سيتعلق الأمر ثانيا بتسليط الضوء على البعد الما فوق إدراكي للترجمة وكذا على أهميتها في دراسة الترجمة كنشاط مهني. وحجتنا هي أن الترجمة، منظورا إليها كتسلسل مراحل نشاط إدراكي ونشاط ما فوق إدراكي، هي أساسا نشاط حل المشاكل. مثل تلك الرؤية ستسمح لنا أخيرا بتقديم حجج في صالح تضمين الما فوق إدراكية في أفق البحث الترجمي. الما فوق إدراكية تشكل مسلكا نافعا نحو فهم أحسن للترجمة وتعلمها. وقد تصبح خطوة أولى نحو تصور تعلم يصبح فيه المتعلم المترجمة فاعلا بنفسه في تكوينه.

أسبقية الإدراكي:

الترجمة كمسار معالجة المعلومة هي أساسا تكوين مترجمين يمكنهم أن يستفيدوا من نتائج الأبحاث التي انجزت في العلوم الإدراكية. العلوم الإدراكية والتي هدفها هو ظواهر معالجة المعلومة تتصور الإدراك كمتتالية آليات: جمع وتخزين وتأويل وفهم وإعادة إنتاج المعلومة. تتطلب الترجمة كنشاط مهني سلسلة آليات شبيهة هدفها الأساسي ليس امتلاك المعارف ولكن فك شفرة رسالة التقطت في لغة معينة لجعلها متوفرة في لغة أخرى. وفي هذه النقطة يستحسن تحديد الفرق بين الأنشطة الإدراكية والأنشطة الما فوق إدراكية. الأنشطة الإدراكية تسمح للكائن البشري بمعالجة المعطيات المطلوب تعلمها وحفظها. وتؤدي مباشرة إلى تعلم أي تملك معارف وفهم. وتحديد العلاقات بين مختلف أجزاء نص وتمييز الجوانب الأهم في حوار أو درس أو محاضرة وإيجاد أمثلة هي من بين الأمثلة الأنشطة الإدراكية. ومن جانبها فإن دور الأنشطة الما فوق إدراكية الأساسي هو التحكم في الأنشطة الإدراكية. نظرا لأن الأنشطة الما فوق إدراكية لا تنجز مباشرة على معطيات يراد معالجتها وتأثيرها غير مباشر (فيرمونتVermunt 1996: 26). ومن جهته يوضح جريجوري شراوSchraw الفرق بين الإدراك والما فوق إدراك مؤكدا على أن الأنشطة الإدراكية ضرورية لإنجاز مهمة في حين أن الأنشطة الما فوق إدراكية

هي ضرورية لفهم كيف أنجزت المهمة (شراو 1998: 113). وإذا كان الإنسان قد اعترف دائما بأن المسار الذهني الي يتم عبره التحويل اللساني هو من طبيعة إدراكية، انكب فقط منذ النصف الثاني من الثمانينات الترجميون على الدراسة التجريبية للطبيعة الإدراكية لمسار الترجمة:

(Krings; 1986; Gerloff, 1987; JaaskeUiinen etTirkonnen-Condit, 1988; Lorscher, 1991; Kiraly, 1995; Fraser, 1996; Danks et coll., 1997 Alves, 2003; Lee-Janhke, 2005; Politis, 2007).

هذا التواجد المتأخر قد يفسر جزئيا بواقع أن مناهج البحث الاستبطانية كانت إلى حدود الخمسينات تغطيها السلوكية. خاصة في مجال العلوم النفسية، فقبضة السلوكية تتجلي على كل جبهات البحث العلمي. وبالنسبة للسلوكيين فإن الطابع العلمي لتفسير عمل ذهن الكائن البشري لا يمكن أن يبنى إلا على تحليل تصرف الأفراد المعاين (حيوانات أو أشخاص) جوابا على المحفزات الآتية من المحيط (ديسبيانس Desbiens 2004). إن فرض الحلقات العلمية للمعرفية السلوكية ترتب عنه نقص الاهتمام المعمم بدراسات المسالك الداخلية التي يتبعها العقل البشري لتملك المعارف التي تسمح له بالتكيف أحسن مع الظروف التي يفرضها المحيط. وستتغير هذه الحالة مع انطلاقة الإدراكية. الاهتمام الجديد بدراسة المسارات الذهنية كان في جزء منه معلل بالتقدم الحاصل في الذكاء الصناعي. ويرجع تاريخ الإدراكية إلى عام 1956 تاريخ انعقاد *Dartmouth Computer Conference* حول الذكاء الصناعي. وفي هذا اللقاء قدم ألن نوفيل وهزبرت سيمون *The Logic Theorist* التطبيق الأول للذكاء الصناعي القادر على محاكاة المسارات التي ينجزها البشر لحل مشاكل. وأصبحت تاليا العلوم الإدراكية مجال دراسة متعدد التخصصات تتدخل فيه تخصصات مثل اللسانيات وعلم النفس والفلسفة والعوم العصبية وعلم الأحياء والفيزياء والحاسوبيات والترجمية (بوليتيس 2007).

الابحاث الأولى التي أنجزت في العلوم الإدراكية استلهمت بالخصوص من التشابه بين الآليات التي تسمح للحواسيب وللكائن البشري بإنجاز معالجة المعلومة. كما عرفها تارديف (1997:7): العلوم الإدراكية تحاول اكتشاف المبادئ الاساسية والقوانين العامة التي تسمح بتفسير وفهم آليات معالجة المعلومة عند البشر.

وفي علوم التربية المساهمة الأولى الكبيرة للعلوم الإدراكية هي اقتراح نظرية إدراكية في التعليم (جانيي Gagné 1976). العلوم الإدراكية التي تعني معالجة المعلومة بتناول الرموز تتصور الحواسيب والكائنات البشرية كأنظمة قادرة على التفاعل مع المحيط. إلا أن أنظمة معالجة المعلومة التي تتصورها الإدراكية لا يمكن أن تعالج إلا الرموز التي قد تتعرف عليها هذه الأنظمة. وبالتالي معالجة المعطيات الجديدة، تلك التي لا توجد في ذاكرة النظام، لا يمكن أن تحصل لأن الآلة أو الإنسان لا يمتلك تمثيلات رمزية عن هذه المعلومة الجديدة. ويبحث أنصار منوال حاسوبيات معالجة المعلومة عن تفسيرات من جهة للطريقة التي يلتقط بها ويشفر ويؤول ويحول ويحفظ ويخزن في الذاكرة الكائن البشري هذه الملعومة. من جهة أخرى يحاولون فهم الآليات التي تسمح للآلات وللكائنات البشرية باستعمال هذه المعلومة (بيسونيت Bissonnette وريشارد Richard 2004: 313). في أفق تربوي تبحث الإدراكية في استخراج الشروط التي يتم فيها معالجة المعلومة ثم تاليا إعادة إنتاجها في ظرف تعلم. وجلب موضوع حل المشاكل بالخصوص اهتمام الخبراء.

إن عمل نوفيل وسيمون (1972) حول حل المشاكل أثر كثيرا في علوم التربية. وهما مقتنعان بأنه يمكن التعرف على المسار الذي يحدد التعلم في مجال بتحليل استراتيجيات حل المشاكل التي يطبقها الخبراء، وانكب نوفيل وسيمون على الدراسة خاصة بواسطة برتوكولات التعبير والطرق المستعملة مثلا عند الرياضيين وخبراء الشطرنج. وابرزت تلك الأبحاث واقع أن الفرق الأهم بين الخبراء والمبتدئين في إنجاز مهمة هو قدرة الخبراء على تحكم فعال في تنفيذ مهمة

بالتخطيط والتحقق الدائم وتقييم عملهم. هذه القدرة على تخطيط التحكم في المسارات الإدراكية يضمن إلى حد ما للمتعلم بأنه بتحكمه في تعلمه سيكون قادرا على استغلال هذه المعارف في ظروف أخرى قد تستدعيها. وأصبح التحكم مكونا أساسيا فيما نسميه اليوم في علوم التربية الما فوق إدراكية.

حول الما فوق إدراكية:

تبعا لآن برون Brown (1987: 69) ارتبط اهتمام النفسيين بالما فوق إدراكية بأربعة قضايا أساسية سيطرت على الأبحاث النفسية خلال القرن الأخير. وأول سؤال هو وضعية بروتوكولات التعبير. الوصول مباشرة إلى المسارات التي يحاول الفرد فهمها في الآن ذاته، هي أسئلة شديدة الارتباط بما قد يكون من تحكم لشخص في الأنشطة الإدراكية. وثانيا هناك مسألة الآليات التنفيذية لمناول معالجة المعلومة عند الكائن البشري. من المسئول عن تنظيم النشاط الذهني؟ ما هي المعارف أو أية أنواع معارف يمكن أن تعزى إلى كيان مكلف بتنظيم النشاط الإدراكي؟ الوحيد في الترجمية الذي غامر محاولا تحديد هوية ذلك الكيان كان روجير بيلBell الذي أسماه*central executive* (بين 1991: 233). في علم النفس نطلق عليها *Ghost in the machine* تقليديـا (بينكيرPinker 2002: 8-9): السؤال الثالث يخص مفاهيم التنظيم الذاتي وهيكلة المفهومية التي بحسب بياجي هي قابلة للمراقبة. وكما يفسر بياجي في نصوص افتتاح نقاشه مع شومسكي:

خمسون عاما من التجارب علمتنا أنه لا توجد معارف ناتجة عن تسجيل بسيط للملاحظات دون هيكلة تعزى إلى أنشطة الفرد. ولكن لا يوجد أيضا (عند الإنسان) لبنيات إدراكية مسبقة أو فطرية: فقط عمل الذكاء وراثي ولا يولد بنيات إلا بتنظيم أفعال متتالية تنجز على الأشياء. وينتج عن ذلك أن معرفية ملائمة مع معطيات إعلال نفسي لن تكون تجريبية ولا وراثية التشكيل، ولكن لا يمكن إلا أن تمثل في بنائية مع تطوير مستمر للعمليات والبنيات الجديدة (بياجي: 1976: 53).

بقي أن نحدد دور المحيط في هذا التنظيم الذاتي، بحثا عن التوازن الذي هو الإعلان النفسي. -السؤال الرابع الذي حدده براون ولو أنه مبدئيا ليس بتعريف دور المحيط في التنظيم الذاتي إلا أنه مكمل له. ويتعلق الأمر بالتنظيم الخارجي في بناء المعارف التي هي مركزية في النظرية الاجتماعية البنائية لفيجوتسكي. وحسب فيدوتسكي (1978: 40):

«The use of signs leads humans to specifie structure of behavior that breaks away from biological development and creates new forms of a culturally-based psychological process. »

هذه الأسئلة شغلت بال الباحثين في العلوم الإدراكية في مختلف فروع علم النفس. وتنصب هذه الأسئلة الأربعة على المسارات الإدراكية والآليات التي تسمح للكائنات البشرية وللآلات بتنظيمها: الما فوق إدراكية.

إن فكرة الما فوق إدراكية تحيل على بناء نفسي أدخله نحو 1975 (براون 1987: 66) جون فلافيل Flavell وهو عالم نفس التطور وأستاذ في عدة جامعات أمريكية آخرها كانت ستاندفورت. وكتابه عام 1963 *The Developmental Psychology of Jean Piaget* هو أول كتاب مهم حول النظريات البياجية في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي نفس الوقت يشكل شهادة على المكانة الطاغية لعلم النفس البياجي في أبحاثه. إن إدخال الما فوق إدراكية كموضوع دراسة في نفسيات التطور هي نتاج الدراسات التي أجراها فلافيل حول ذاكرة الصبيان. ويعزى خلق واقتراح مصطلح الما فوق ذاكرة إلى نفس الكاتب. وعرف فلافيل الما فوق إدراكية (1979: 906):

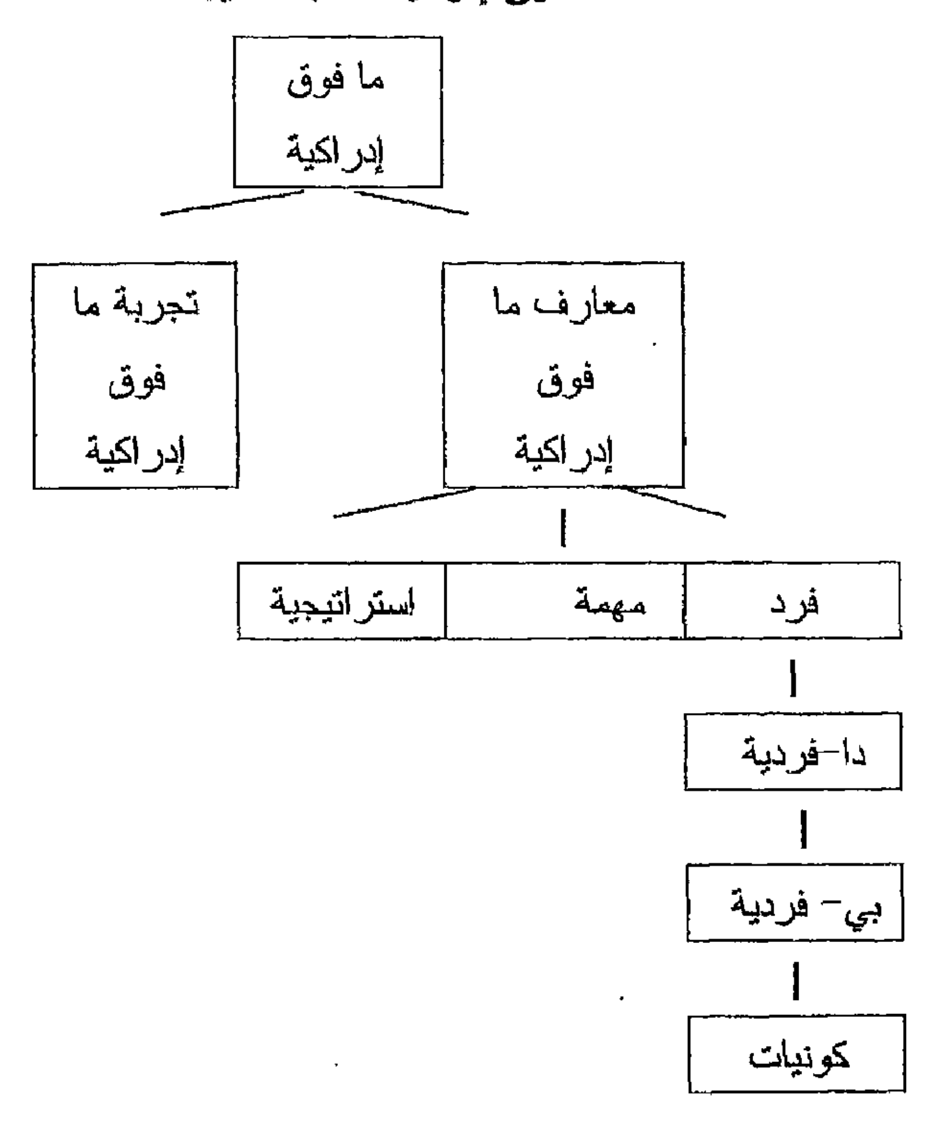
«knowledge and cognition about cognitive phenomena».

للمساهمة في فهم أحسن للنا فوق إدراكية وبغية تسهيل الأبحاث المقبلة حولها اقترح فلافيل (906) منوالا تحكم علوي للما فوق إدراكية الذي رجع إليه في نص عُنون صنافية، مقال نشره ثمان سنوات فيما بعد. وحسب فلافيل، وحتى ولو أن

هذه الصنافية لم تكن بعد ملائمة جيدا، يجب أن تستغل كمنطلق للأبحاث المقبلة حول الما فوق إدراكية. بالنسبة لفلافيل الما فوق إدراكية تخضع للأفعال والتفاعلات بين مجالين كبيرين: المعرفة الما فوق إدراكية (وأصنافها الثلاثة: الشخص والمهمة والإستراتيجية) والتجارب الما فوق إدراكية.

تخص المعرفة الما فوق إدراكية تحديد العوامل أو المتغيرات التي تلعب دورا في الإنجاز أو نتائج نشاط إدراكي. وعلينا بتمييز ثلاثة أصناف مصغرة من العوامل والمتغيرات: الفرد والمهمة والإستراتيجية. الصنف الجزئي الفرد يتعلق بالفكرة التي كوناها عن الآخر أو الذات ككائنات قادرة على تحقيق نشاط إدراكي. وثلاثة اصناف يمكن أن تحدد المتغيرة الفرد: الفروق دا- فردية (مثلا: - أعرف أنني أترجم أحسن في صمت مطبق.- عملي هو أكثر مردودية لما يتعلق الأمر بترجمات حول مواضيع متعلقة بالتسويق)، فروق بي- فردية (مثلا: - علي قادر على الترجمة وسماع الموسيقى في نفس الوقت.- جميل مراجع جيد ولكنه أقل إنتاجية لما يتعلق الأمر بالترجمة) وخصائص كونية للإدراكية (مثلا: من الصعب فهم نص مكتوب لما لا نركز وأحيانا حتى ول ركزنا.- الذاكرة لها حدود ويجب التدرب للاستفادة). الصنف الثاني الجزئي المهمة يتعلق بنوعية وكمية المعلومة التي يمتلكها شخص حول النشاط الإدراكي التي عليه إنجازه. قد تكون المعومة كافية أو غير كافية مرتبة أو لا مفيدة أو بلا فائدة... يتعلق الأمر بفهم الطريقة التي تدار بها المهمة.

صنافة الما فوق إدراكية حسب فلافيل



وما هي إمكانيات نجاح فرد ينفذ المهمة (مثلا: التعرف على أن تعليمات الترجمة غير واضحة ويتوجب مناقشة ضافية مع صاحب العمل.- فهم بأن أوامر إنجاز تمرين ترجمة في ظرف تكوين ليست واضحة أو تنقص معلومة لإنجازها). الصنف الثالث هو الاستراتيجيات ويتعلق بالأفعال التي قد يظهر أنها أكثر فعالية لبلوغ الأهداف المطلوبة واختيار الظروف التي تكون فيها هذه الأفعال فعالة (مثلا: توقع قراءة نصوص موازية قبل بدء ترجمة نص مجاله ليس شائعا للتعود مع المصطلحية والتعبير الجملي الخاص بالمجال؛ تقرير لحظة في اليوم حيث يسهل خلق ظروف ملائمة للتركيز باكرا أو ليلا...) وتبعا لفلافيل منافع الما فوق إدراكية

هي متنوعة. ومعرفة الما فوق إدراكية قد تؤدي إلى انتقاء وتقييم ومراجعة أو التخلي عن مهمة أو عن هدف أو استراتيجية إدراكية.

وتتعلق التجارب الما فوق إدراكية بالاعتقاد أو الإحساس بالفشل أو النجاح في تنفيذ نشاط إدراكي، يعني ما يجريه الفرد من تقييم لما أنجز خلال تحقيق نشاط معين. بهذا المعنى التجارب الما فوق إدراكية لها حظوظ أكبر لتكون بارزة لما يواجه الأفراد ظروفا تتطلب درجة عالية من الانتباه، مثلا خلال إنجاز مهمات جديدة؛- لما يتطلب إنجاز نشاط تخطيطا؛ - لما يكون لقرار أنشطة نتائج مهمة؛- لما يكون الضغط العاطفي مرتفعا (فلافيل: 908). وبالتالي تجارب الما فوق إدراكية تدفع الأفراد إلى إعادة تحديد أهدافها أو تبني استراتيجية لما يظهر أن الحالية غير مجدية. وهو من نوع التجارب التي يعيشها المترجم حين يفطن أنه لا يفهم النص الأصل وأن قراءة متأنية لازمة وأنه في آخر المطاف عليه بالتقصي والبحث لتحسين فهمه للنص. في حالة الترجمة، تنشط التجارب الما فوق إدراكية في الحالات التي يعرفها ربنسون (2003: 84-85) مجازا بمكوكية؛ يعني الانتقال من حالة دون عتبة الحواس تقريبا لا واعية حيث يترجم المترجم بلا صعوبة إلى حالة أخرى تحليلية على المترجم فيها الإبطاء وتنشيط مسارات إدراكية واعية ليجد حلا مناسبا للصعوبات التي تطرحها نصوص الأصل والترجمة. هذه الملاحظة تشبه النتائج التي وصل إليها كيرالي (1995). في بحثه الميداني بفضل برتوكولات التعبير حدد كيرالي نوعي وحدات ترجمة: وحدات مشكلة وأخرى غير مشكلة. الأولى هي وحدات تتطلب انتباها إدراكيا مرتفعا واستعمال استراتيجيات واعية أو احتمالا واعية. والثانية هي وحدات ينتج حلها حدسيا، تلك التي هي ظاهرا لا تتطلب استعمال استراتيجيات حل مشاكل (كيرالي 1995: 86). وأخذا بعين النظر التعريف الأساسي للما فوق إدراكية (معرفة حول المعرفة ومعرفة المسارات الإدراكية)، فإن الترجمة كونها مسارا إدراكيا تحوي بالطبع بعدا ما فوق إدراكي.

تعدد التخصصات والما فوق إدراكية:

ولأنها أيضا نابعة من مجالات علوم مهتمة بالآليات التي تسهل معالجة المعلومة فإن الما فوق إدراكية تتمتع بوضع متعدد التخصصات. وهي موضوع دراسة يهم عددا من الجامعيين من بينهم يجب ذكر علماء النفس في مختلف فروعه ومدرسو عديد من التخصصات والباحثون في علوم التربية. وبالتالي تم تناول دراسة الما فوق إدراكية من مختلف زوايا النظر حسب مجالات الدراسة. فعالم النفس الإدراكي مثلا، يهتم بالعلاقات بين الما فوق إدراكية والذاكرة. وعالم نفس التطور يدرسها من حيث الإعلال النفسي ومختلف الأشكال التي تأخذها الما فوق إدراكية في مختلف مراحل حياة البشر خصوصا الصبيان. و يجث لمعرفة مثلا في أي سن تتجلى الما فوق إدراكية عند الكائن البشري، وما هو تأثير استعمال الما فوق إدراكية في التطور الإدراكي للأطفال. وأخيرا يهتم عام النفس التربوي بالمساهمات التي تقدمها الما فوق إدراكية إلى مسارات التعلم والتعليم. وبعكس متخصصين آخرين في النفسيات فإن عالم النفس التربوي لا يهتم بالما فوق إدراكية كدراسة في حد ذاتها إذ أن اهتمامه هو بالخصوص وسائلي (باريس 2002: 106).

ورغم الطبيعة المتعددة التخصصات للما فوق إدراكية فإنه يتكرر كثيرا موضوعان في البيبليوجرافيا: مشاكل تعريف فكرة الما فوق إدراكية والطبيعة الواعية أم لا للأنشطة الما فوق إدراكية (باريس: 105). ويعتقد باريس في موضوع التعريف على أن الاختلاف حول الفكرة منبعه تنوع حقول البحث. مثل ذلك التنوع يترتب، عنه بالتالي، تنوع كبير في الاهتمامات العلمية التي تؤدي بالباحثين إلى الانكباب على تعريف العمل. وتعايش عدة معاني للما فوق إدراكية في مختلف فروع علم النفس منبعه تنوع أهداف ومناهج البحث.

وبهذا الصدد يجب فهم أن تعدد مداليل المفهومية هي سمة خاصة بدراسة المواضيع الذي قد يمكن أن يرى من مختلف وجهات النظر. وتشكل الترجمة مثالا جيدا. سيجينو يعبر عن الطابع البي- تخصصي للترجمية كالتالي (1997: 104):

Translation has been the object of study or the window onto other objects of study in a wide variety of disciplines, from the humanities orientation of literary criticism and semiotics to the physical and social sciences aspects of psychology, neuro- and sociolinguistics, and ethnography. Each of these fields has its ideological perspectives, which determine whether translation will be viewed as a product, a process, or simply as a methodological tool. These disciplinary constraints also determine the likelihood of insights from one field influencing the research in other specializations.

وبخصوص غياب اتفاق لما يتعلق الأمر بالطابع الواعي أم لا للما فوق إدراكية (باريس 200)، يكرر باريس مرة أخرى، انها نتيجة تنوع الاهتمامات ومناهج البحث. فالباحثون الذين يجرون أبحاثا بنيوية حول الموضوع، يتصورون الما فوق إدراكية كموضوع دراسة في حد ذاته ويحاولون وصف وفهم طبيعتها الحقيقية وكذا علاقاتها مع باقي أنواع الظواهر الإدراكية. هؤلاء الباحثون لا نفع لهم في التفريق بين الما فوق إدراكية الواعية والما فوق إدراكية الغير واعية. من جهتهم من يتبنى مقاربة وظيفية أو وسائلية للما فوق إدراكية له نفع في التركيز على الطبيعة الواعية للنشاط الما فوق إدراكي، لأنه بهذه الطريقة يعترف بالدور المفتوح والصريح والإرادي للتفكير البشري. وقيمة الما فوق إدراكية في علوم التربية تكمن بالخصوص في طبيعتها الواعية. المادة المطلوب تحليلها مكونة مما يعبر عنه الأفراد لغةً وما ينجزونه. وهكذا فمن الغير المنطقي التفكير بأن الباحثين عليهم برفض برتوكولات التعبير، ببساطة لأنه يستحيل تحديد ما إذا كان ما يعبر عنه الأفراد يقابل أم لا ما يفكر فيه آنا وحقيقة هؤلاء الأفراد. وبنفس الطريقة يمكن للأنشطة التي ينجزها الأفراد أن لا تكون محددة مباشرة بما يعبرون عنه لغةً. وهي

حالة المترجمين المحنكين والذين بغير وعي ينفذ جزء من أعمالهم خلال إنجاز ترجمة، وبالتالي يصعب التعبير لغةً. ويجب التأكيد أيضا على أنه إذا كان المترجمون لا يمكنهم تفسير عدد من الأنشطة الإدراكية فهذا لا يعني أنه لا يمكنهم التحكم فيها. ورغم صعوبة الاتفاق حول تعريف واحد للما فوق إدراكية وحول طابعها الواعي أو غير الواعي، فقلة من الباحثين ترفض وجودها أو تأثيرها الإيجابي في التعلم. وبعد كل شيء فقد عبر عن ذلك جيدا فلافيل النشاط الما فوق إدراكي هو خاص بالكائن الإنساني (1987: 27):

Metacognition is especially useful for a particular kind of organism, one that has the following properties. First, the organism should obviously tend to think a lot; by definition, an abundance of metacognition presupposes an abundance of cognition. Second, the organism' s thinking should be fallible and error-prone, and thus in need of careful monitoring and regulation. Third, the organism should want to communicate, explain, and justify its thinking to other organisms as well as to itself; these activities clearly require metacognition. Fourth, in order to survive and prosper, the organism should need to plan ahead and critically evaluate alternative plans. Fifth, if it has to make weighty, carefully considered decisions, the organism will require metacognitive skills. Finally, it should have a need or proclivity for inferring in explaining psychological events in itself and others, a penchant for engaging in those metacognitive acts termed social cognition. Needless to say, human beings are organisms with these properties.

وينتج عن ذلك أن الما فوق إدراكية ليست خاصة بمجال معرفة. وكل العوامل السياقية أو البيئية تظل اساسية في تنفيذ الأنشطة الما فوق إدراكية. وبالتالي دراسة الما فوق إدراكية يجب أن تتم في الظروف الأصيلة وليس في ظروف مصطنعة. في تكوين المهنيين المكون الما فوق إدراكي الخاص بتمرين الترجمة،

يجب أن يمتلكه المتعلمون في قاعات الدروس بواسطة رد الفعل التدريجي لبعض الشروط السياقية والبيئية الخاصة بتمرين الترجمة كنشاط مهني.

الما فوق إدراكية - تحكم:

في الحالة المحددة بالآليات الما فوق إدراكية الخاصة بالترجمة نهتم بمساهمة معرفة حسنة بالآليات الما فوق إدراكية في التعليم وتعلم الترجمة. وبالتالي ينكب اهتمامنا على التصورات الوظيفية أو الوسائلية للما فوق إدراكية(1) كما عند باريس (2002) والتي تخص الدور الوسائلي للما فوق إدراكية في إنجازها الفعال لعمل إدراكي. وحسب باريس الما فوق إدراكية هي (108):

«[...] a subset of thoughts that influence thinking that are conscious and reportable. »

وينصب اهتمامنا أيضا على فكرة التحكم التي يقترحها براون (1987) عن الما فوق إدراكية. ويؤكد براون على التحكم النشيط الذي يمكن للمتعلم أن يفرضه على مساراته الإدراكية الخاصة. ويقسم براون هذه القدرة على التحكم النشيط على مختلف المراحل التي يتبعها الفرد خلال تنفيذ مهمة: تخطيط وتحقق وتنظيم وتقييم. إن التخطيط يحيل على اختيار الاستراتيجيات وعلى تكرار الموارد التي لها تأثير على الكفاءة (التكهنات قبل القراءة وتنظيم الزمن قبل بداية مشروع ترجمة واعتبار الموارد البشرية والوثائقية والتقنية...الضرورية لتنفيذ ترجمة). التحقق ويتعلق بمراقبة دائمة للفهم ولتنفيذ مهمة (في الترجمة التحقق هو القدرة على مراقبة دائمة تناسق وتلاحم أجزاء نص مترجم مع تقدم الترجمة). أما التنظيم فيحيل على القرارات المتخذة قياسا لتنظيم الأنشطة الإدراكية وبالجهد المبذول للاحتفاظ بالتركيز أو الانتباه. وأخيرا لما يحكم الفرد على جودة أنشطته الخاصة والحالات الإدراكية يتوجب تقييم هذه الحالات والأنشطة. ففي مواجهة نص متخصص توصل

---

(1) « [...] 1 am most interested in analyzing how metacognition contributes to the successful accomplishment of a cognitive action, [...]. » (Paris, 2002, p. 107).

به مترجم محنك يحدد دون صعوبة الصعوبة وجهود التوثيق المطلوبة لترجمة النص. والمترجم الذي بعد ساعات عدة يفطن أنه يقضي وقتا أكثر في حذف وتصويب ما كتبه عوض اقتراح حلول جيدة هو رهن تقييم عمله الإدراكي، وإذا كان عقلانيا فهو سيعرف أنه قد حان الوقت ليقوم بشيء آخر أو بالتركيز أكثر (براون 1987؛ كلوKluwe 1987؛ سكروف Schraw وموشمان Moshman 1995).

ويؤكد براون أيضا على أهمية الطابع الواعي للما فوق إدراكية بالتأكيد على واقع أنه يتعلق الأمر بنوع من المعرفة التي قد تصاغ لغويا (65):

«Metacognition refers to understanding of knowledge, an understanding that can be reflected in either effective use or overt description of the knowledge in question. »

ويضيف براون سمة أخرى مميزة لتعريفه، بالتأكيد على أن مفهوم درجة الفهم هي أساسية. وبحسبه يمكن أن نقول بأن متعلما فهم نشاطا إدراكيا فقط لما يمكنه أن ينجزه بطريقة ملائمة وأنه يمكنه أن يتكلم عنه. ويلخص جيدا وتحليليا مارزانوMarzano وزملاؤه مفهوم الما فوق إدراكية لما يؤكدون أن (9):

«metacognition is being aware of our own thinking when we perform specific tasks and then using this awareness to control what we are doing. »

على ضوء ما سبق فإن فكرة الما فوق إدراكية التي نتبنى تقابل علم شخص بحالة معارفه وقدراته الإدراكية وكذا تحكم هذا الشخص ذاته في مساراته الإدراكية من وجهة نظر اجتماعية وعاطفية وتحفيزية.

هذا التعريف يكرر الخصائص الاساسية التي أصبغها فلافيل على الما فوق إدراكية، ويدمج فكرة التحكم التي يؤكد عليها براون مع الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الاجتماعية والتحفيزية والعاطفية التي ينادي بها باريس وفينوجراد (1990: 21) للما فوق إدراكية.

التعرف على الطابع الاجتماعي للما فوق إدراكية يعني أنها ربما يتقاسمها على الأقل شخصان في سياقات تكوين أو ممارسة مهنية. وتنميط منهج عمل خبراء ومكونين أو زملاء صف في الترجمة، يقدم مثالا جيدا عن الطبيعة الاجتماعية للما فوق إدراكية. الزعم بأن الما فوق إدراكية هي نوع من المعارف الاجتماعية يعني أيضا أنها قابلة للمعاينة والتحقق وتقاس. قابلة للمعاينة لأن الباحثين يمكنهم تتبعها. وأيضا المدرسون والمتعلمون يمكنهم أن يشهدوا بحضور أو غياب الما فوق إدراكية في أنشطة التعلم أو معالجة المعلومة. وهي قابلة للتحقق لأن المبتدئين والخبراء يمكنهم تأكيد وجود مسارات ما فوق إدراكية مثل تغير استراتيجية والتحقق من الجواب والرجعة لإعادة وتصويب مسار... فيما يتعلق بالطابع الكمي للما فوق إدراكية توجد وسائل قياس تسمح بتأكيد أن الما فوق إدراكية هي متغيرة أكثر حضورا وسط المتعلمين الذين ينجحون منه بوسط الذين يعانون من صعوبات في التعلم (تارديف 1997: 58). وبنفس الطريقة فمما برهن عموما أن نشاط الخبراء الما فوق إدراكي هو أعلى من نشاط المبتدئين (شامبرس وزملاؤه 2002: 155). ورغم أن الما فوق إدراكية هي من طبيعة ذهنية في سياق تعليمي حيث يتواجد عدة متعلمين دوريا داخل قاعة، ويترتب عن حضورهم الجسدي طبيعيا مقارنات. ومتعلم له إمكانية مقارنة مستوى كفاءته واستراتيجيات تعلمه والتزامه في أنشطة قسمه قياسا لزملائه هو يجري ضمنيا تقييما ذاتيا. التعرف على البعد الاجتماعي للما فوق إدراكية يعطيه دورا وظيفيا ووسائليا في التعلم وفي التكوين. وبالفعل الما فوق إدراكية يمكن أن تلعب دورا مهما في تكوين المترجمين في الممارسة المهنية. وقبل فحص هذا الدور يستحسن فحص مكانة الما فوق إدراكية في تخصص الترجمية.

ما فوق إدراكية وترجمية:

ولحد الآن لم تكن الترجمية أرضا خصبة للما فوق إدراكية. وفعلا ذكر المصطلح ذاته في ببليوجرافيا الترجمية هو نادر وبل منعدم. ومع ذلك فإن الما فوق

إدراكية هي حقل أبحاث بأركانه في علوم التربية إذا أخذنا بالتعريف الأصلي لفلافيل:

« metacognition *is knowledge and cognition about cognitive phenomena* »

في حين أن الترجمة وهي نشاط إدراكي تحمل في ذاتها الما فوق إدراكية.

ولما اقترح قبل خمسين سنة فيني وداربلني الطرق السبعة لمنهجهما في الترجمة، فالتمييز الأول الذي حدداه، صنَف جانبا الترجمة المباشرة، وفي جانب آخر الترجمة العمودية والتي وصفاها كالتالي (1968: 46):

تتساق اللغة الأصل للنقل تماما في رسالة الترجمة لأنها تستند إما على أصناف موازية (توازي بنية) وإما على تصورات موازية (توازي ما فوق لساني)... وقد يحصل أيضا أنه تاليا لاختلافات من مستوى بنائي أو ما فوق لساني، فإن بعض التأثيرات الأسلوبية تتساق بسهولة في لغة الوصول دون تغيير أكبر أو أصغر في الترتيب بل وحتى في المعجم.

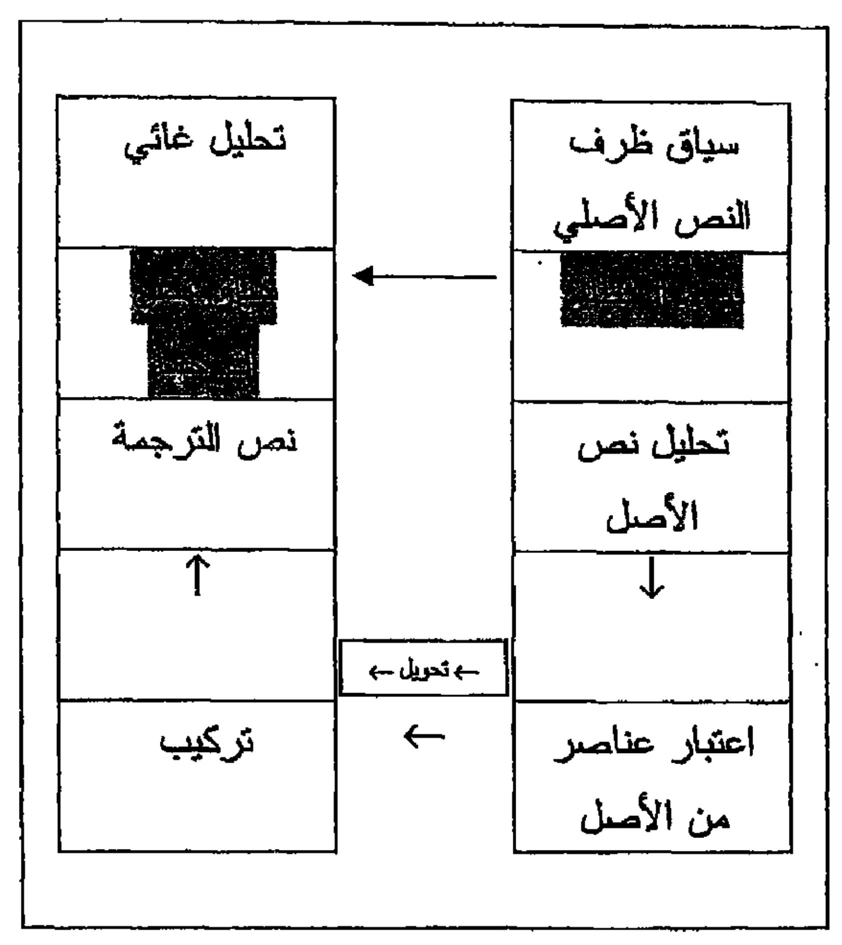
الفكرة اللسانية للوحدات التي يسهل نقلها والأخرى التي تتطلب ترجمتها تطبيق طرق "مضطربة" لضمان تكافؤ وجود بعض التشابه مع المعاصرة، كر وفر المترجم ما بين فترات يطلق فيها المترجم عنانه وأخرى يضبطه فيها (كيرالي 1995؛ روبنسون 1997؛ هانسن 2003؛ باليوBalliu 2007 ؛ديريو 2007). ويؤكد هانسن (2003: 27) على أنه خلال التجارب المنجزة بواسطة برنامج "ترانس لوج" ومناهج بحث استبطانية، أمكنه معاينة لحظات يعمل فيها المترجمون بطريقة آلية وأخرى يقضون وقتا أطول بحثا عن حلول مقبولة لصعوبة ترجمة. ومن جهته يتحدث باليو (5) في سياق خاص بالدراسات حول الانتباه، عن مسارات حذر آلي ومسارات حذر واعي. وتعتبر ديريو (50) من جهتها أن الترجمة هي متتالية اتخاذ قرارات وعي باطني خلال مرحلة الفهم وقرارات متعمدة خلال مرحلة

إعادة الصياغة. ورغم أن تمييز ديريو لا يقابل الحقيقة (فليس مستحيلا لمترجم أن يوقف القراءة ليبحث عن مصطلح مجهول في قاعدة معطيات دون أن يكون لا واع بقرار التوقف عن القراءة) ونسجل هنا فكرة أن الترجمة هي متوالية قرارات باطنية الوعي، بمعنى تصرفات آلية، وقرارات متعمدة، بمعنى أنها تتطلب تفكيرا مضبوطا من المترجم. فكرة وحدات تنقاد بسهولة في الترجمة وأخرى مشكلة، هي واقع حقيقي في الممارسة. خصوصية مسار الترجمة هذه مهمة لأن معاينة الوحدات المشكلة هي نتيجة مسارات ما فوق إدراكية ينشطها المترجم، وأولا في اللحظة ذاتها حيث يُطلّع على مشاريع الترجمة، حين يحاول فهم النص الأصل وخلال مرحلة تحويل النص إلى أشكال لغة الترجمة اللسانية وخلال تحرير الترجمة وثم خلال المراجعة. ولا يجب تناسي أن الما فوق إدراكية كما حددناها تحوي مكونا تحكم يعمل على المسارات الإدراكية والعاطفية والتحفيزية.

وكما أبرزنا ذلك سابقا، مناول تمثيل المسارات الإدراكية في الترجمة كثيرة في الأدبيات الترجمية (من بينها سيلسكوفيتش 1968؛ دوليل 1980؛ بيل 1991؛ نورد 1991؛ ساجير 1994؛ كيرالي 1995؛ وجيل 1995). من بين تلك المناول ما اقترحته نورد في 1991 الذي يولي أهمية خاصة لخصوصية مسار الترجمة (مراحل ترجمة سلسة ومراحل توقف دائم للمترجم للعودة خلفا إلى حلول ترجمة قد سبق وأن اتخذها). وإلى مناول تمثيل مسارات الترجمة بمرحلتين أو ثلاث، اقترحت نورد منوال أسمته منوال الحلقات. ودافعت فيه على أن الترجمة لا تتبع مسلكا خطيا وتدرجيا يسير بالمترجم من نقطة منطلق إلى نقطة بلوغ النص المترجم. يتعلق الأمر بمنوال دائري يشمل سلسلة غير منتهية من الحلقات الرجعية التي تجعل ممكنا وبل منصوحا به الرجوع خلفا إلى مراحل سابقة من التحليل (نورد 30). غير أن حجج نورد ضد المنوال بمرحلتين لا تقنع. ففي منوال المرحلتين (التحليل–التركيب) الذي اقترحه ويلس (1982) تنتقد نورد الفرضيات

المسبقة على كفاية القدرة على فهم النص الأصل والقدرة على إنتاج نص في لغة الترجمة للتمكن من التواصل البي- ثقافي.

منوال الحلقات أو الدائري لنورد (34)



فيما يتعلق بمنوال الحلقات ذي الثلاث مراحل (فك الشفرة - تحويل أو تحويل شفرة - تركيب أو إعادة التشفير) تحيل نورد بصراحة (31) على مقترح أوجين نيداNida المستوحى من نظرية التواصل. وترفض نورد منوال نيدا الذي ترى فيه ما سمي بتناقض حول الدور المزدوج للرسالة في لغة الترجمة. وتؤكد نورد على واقع أن صاحب النص الأصلي لا يتخلى عن دوره كمرسل وأن المترجم لا يقوم إلا بتتبع تعليمات المرسل لإنتاج نص جديد (نورد:32).

واستطراد قصير يسمح بمراجعة حجة نورد هذه ضد منوال نيدا. وبالفعل المترجمون الذين تتحدث عنهم نورد ليسوا من شاكلة الذين يتحدث عنهم نيدا. في

حالة نيدا تصور مسار الترجمة في ثلاث مراحل لا يجب أن يعتبر خارج خصوصيتها الأجناسية اللسانية. يرتبط منوال نيدا بنوع خاص من الترجمة، الترجمة التوراتية. ويؤكد نيدا ذاته بصراحة على هذه الخصوصية لما يقول (1996: 15):

One of the essential tasks of the Bible translator is to reconstruct the communicative process as evidenced in the written record of the Bible. In other words, he must engage in what is traditionally called exegesis, but not hermeneutics, which is the interpretation of a passage in terms of its relevance to the present day world, not to the biblical culture.

المرحلة الوسطية بين فك الشفرة وإعادة التشفير التي يتحدث عنها نيدا ليست من ذات الطبيعة، مثلا كالتي في مرحلة الانسلاخ اللغوي[1] التي ينادي بها أنصار مدرسة باريس التأويلية ولا أصحاب اصحاب النص الافتراضي أو الترجمة الافتراضية التي اقترحها نوبيرت وشريفي (1992: 14). وتبعا للكاتبين الترجمة الافتراضية هي مجموع كل العلاقات التي قد توجد بين النص الأصل ومجموع النصوص الممكنة في لغة الترجمة. وفي حالة نيدا يتعلق الأمر بمرحلة وسطية من انتقال رسالة مكتوبة في لحظة معينة في تطور لغة (تراتبية) ومن ثقافة التي هي من وجهة نظر تاريخية مختلفة تماما عن لغة وثقافة المترجم. ويتعلق الأمر بتأويل يسمح للمترجم بتأويل نص كتب قبل 2000 لإعادة خلقه بطريقة يمكن لقراء القرن الواحد والعشرين من فهمه. إعادة الخلق هذه نجعل منه متلقيا ومرسلا: متلقي نص قديم عليه بإعادة خلقه لمعاصريه. وهو مرسل لأنه يعيد خلق النص. ورغم هذا التوضيح (مناول نورد ونيدا لا تحيل على نفس نوع الترجمة) الذي يضاف إلى

---

[1] فيما يتعلق بالانسلاخ يجب الإشارة إلى موقف ديريو التي تعتبر أن مفهوم الانسلاخ هو ساذج ومرفوض (2007: 49). وبحسبها فكرة مرحلة نتسلاخ بين مرحلتي الفهم وإعادة الصياغة لا يمكن الدفاع عنها....

حجج نورد ضد المناول التقليدية لتمثيل المسار الإدراكي في الترجمة، فلا أحد يشكك في مناسبة منواله الدائري للمسار الذهني للترجمة.

ولنعد إلى فكرتنا في أن الانتقال بين مراحل الترجمة "الآلية" ومراحل الترجمة الواعية هو محدد بتحكم المترجم في المسار الإدراكي، بعبارة أخرى بالما فوق إدراكية. ومعروف أن القراءة ذاتها باستقلالية عن وجود أم عدمه لنية ترجمة تحوي فترات فهم سلسلة تقريبا لا واعية، وفترات أخرى تتطلب مجهودا إضافيا لبلوغ المعنى الذي سطره الكاتب على الورقة (دانسيت 1995: 17). تمرين الفهم ولو في حالات أحادية اللغة لا يخلو من توقف. وعلى القارئ عادة، بالتوقف المتكرر سواء للتحقق من الفهم وكذا للقيام بأبحاث إضافية. وبالتالي داخل مرحلة التحليل (أو الفهم) يوجد نفس الحاجة للعودة خلفا لتعويض نقص المعارف ببحث من مستوى لساني أو معجمي أو مصطلحي أو موسوعي. فكرة التحكم الدائم في المسار هي أكثر حضورا في النشاط الآخر الأساسي في الترجمة، التحرير وإعادة الصياغة. تمرين التحرير ولو أنه أحادي اللغة يتطلب مسارات أغلب الوقت واعية ويترتب عنها مثاليا مرحلة تخطيط ومرحلة تحرير ومرحلة تحقق وأخيرا مرحلة تقييم. من الممكن أن يوجد في مرحلة التحرير لحظات نشاط لا واع. إلا أن مراحل النشاط الواعي هي أكثر من مراحل التحرير الايحائي أو العمل بتوجيه آلي كما يقول روبنسون. ويختلف هذا كثيرا عن واقع كون المترجم أو المحرر بفضل تجربته يمكنه بلوغ التحكم في كل المسارات في نفس الوقت بنفس الطريقة كالمترجم الشفوي في الترجمة الشفوية. بهذا المعنى فإن التجربة هي رديف التحكم. وبالتالي النشاطين الأساسين في الترجمة يترتب عنهما مسارات دائرية "حلقات رجعية" والمسار الشامل يحوي نفس هذه المسارات مع خصوصية وجوب تحققها في كل المراحل الأساسية لمسار (التحليل – التحويل – التركيب) وبين لغتي الترجمة. كل مترجم مهني أو متعلم له مصلحة في تقليص مراحل الفهم الواعية يعني الوقفات التي يجب أن يقوم بها في مرحلة تحليل أو فهم النص الأصل لسد

ثغراته الإدراكية بعبارات المعارف اللسانية والموسوعية أو المتخصصة. وله مصلحة أيضا في امتلاك معارف متطورة في لغته الأم (أو اللغة التي يترجم إليها) لبلوغ طور عالي من إعادة الصياغة. وبهذه الطريقة فلن يكون ملزما بالتوقف في التحرير، على فترات منتظمة، للتأكد من هذه الكلمة أو تلك مكتوبة جيدا؛ وأن الزمن اللغوي صحيح؛ وأن تصريف الأفعال ملائم؛ وأن هذه أو تلك العبارة تنتمي بالتأكيد إلى الحقيقة الاجتماعية اللسانية للجمهور الذي تستهدفه الترجمة؛ وان موقع مدينة هو في بلد وليس في آخر؛ وأن الدولار الكندي له نفس قيمة الدولار الأمريكي أو يتوجب تحويل العملة. وأخيرا المترجم عليه بالبحث الوثائقي حول المجال الذي يترجم فيه لكي لا يكون في حاجة إلى تفحص قواعد المعطيات المصطلحية كل مرة يظهر فيها مصطلح جديد. بتلخيص النموذج المثالي لكل مترجم سيكون إنجاز عمله دون أية عقبات ومشاكل، لا في مرحلة التحليل ولا في مرحلة التركيب. وأولا إنتاج المعارف لا يتوقف وأن اللغات هي دائمة التطور والممارسات المهنية تتغير والمجتمعات تتطور وأنه للتكيف مع هذه المستجدات فإن كفاءة المترجمين لا يمكن أن تتصور كمهارات قارة ولا كشيء ثابت (دويك Dweck 1999). المترجم الذي يتناول اللغات الحية هو واع بضرورة تحيين معارفه اللسانية نظرا للطابع الاجتماعي للغات. وفرد واحد لا يمكنه أن يحمل كل ما يمكن أن يعرف عن لغة.

الطابع الحركي للغات، ومنطقيا المهن اللغوية، من نتائجه أن عمل المترجم باستقلالية عن تجربته هو قبل كل شيء نشاط حل المشاكل. ويعود للمترجم، قبل بداية الترجمة ذاتها، التفطن ومعاينة الصعوبات التي سيواجهها حين يبدأ ترجمة النص. وبقدر ما أن معارفه الخاصة قياسا لمضمون النص هي بكل وضوح نشاط ما فوق إدراكي. ومن حين يطلع على مشروع ترجمة فإن المترجم يُنشِّط، واعيا، معارفه التي يمتلكها حول الموضوع والوعي بأنه قادر على إنجاز الترجمة. وهو ما يسميه فلافيل (1979) معرفة حول المعرفة. وانطلاقا من هذا التقييم الذاتي،

يكون المترجم فكرة عن التحدي الإدراكي الذي يمثله النص؛ بعبارات أخرى يسطر مخططا تقريبيا لعدد مراحل الترجمة الواعية ومراحل الترجمة السلسة التي قد تبرز خلال إنجاز مشروع الترجمة. وتسمح له النتيجة بتقرير ما إذا كان سيقبل العمل أم لا، على الأقل في الحالات أنى يكون الاختيار ممكنا. قدرة الكائن البشري على تقييم معارفه هي بوضوح من الما فوق إدراكية.

في إنجاز مشروع ترجمة عمل المترجم لا يتوقف حين يصاغ مضمون نص في لغة الوصول. قدرة المترجم على تقييم جودة عمله تحوي أيضا جانبا ما فوق إدراكي. وأبحاث هانسن (2003: 28) حول تحكم المترجمين في مسارات الترجمة، تبرز أن بعض المترجمين يراجعون خلال مسار الترجمة ولكن أغلبهم يقرؤون عملهم بعد الانتهاء من التحرير. وتبعا لهانسن أن يكون المترجم قادرا على تحديد كون الحل لمشكل ترجمة ملائم، ويتملك معيار الملاءمة كما يقول شيسترمان (1997: 64) أساسي للمترجم المهني أو المتعلم لتقييم عمله. ويضيف هانسن أن التحكم يخضع لهدف ملموس يحدده المترجم وكذا لطريقة بلوغه، لأنه كون في ذهنه صورة عن النص الذي سينتجه. أما بلسان شريفي ونوبيرت (1992) فإن المترجم قد تملك مفهوم النصية. هذه التحققات التي يجريها المترجم في موازاة مسار تحرير النص المترجم وكذا التقييم النهائي لنص كلية، تتطلب تنشيط آليات ما فوق إدراكية. نوعي المراجعة لا يمكن أن ينجزا بطريقة لا واعية. التحقق هي في ذاتها مسار إدراكي منجز حول مسار إدراكي، القراءة أو التحرير؛ بهذا المعنى هي شكل من التحكم في المسارات الإدراكية وهي بالتالي ما فوق إدراكية. إن مرحلة المراجعة هي الأكثر تطلبا في كل مسار الترجمة، لأنها تتطلب قدرات عالية في التركيز واستشعار المشاكل. وليس بالصدفة أن المراجعة تكون عادة من نصيب المترجمين الأكثر حنكة (هورجلين وبرينيت 1998). والمراجع قد يكون عالي الكعب في قضايا اللغة أو في التخصص الذي يخص ترجمة ولكن معارفه لن تكون مجدية له إذا لم يكن قادرا على التركيز على قراءة النص. المراجعة تتطلب انتباها

كبيرا لملاحظة كل أنواع أغلاط الترجمة التي حددها الترجميون زيادة على أغلاط اللغة ومشاكل الطباعة. وتتطلب المراجعة تحكما واعيا بمسار القراءة خلال كل المسار. والمراجع وأن ظهر أن المسار آلي عليه أن يكون قادرا على الاحتفاظ في الذاكرة بالمعلومات الجزئية والشاملة السياقية التي تسمح له بمعاينة مشاكل التوحيد المصطلحي، والتقطع في النسيج المرجعي للنص ومشاكل الارتباط والتناسق. بعبارات أخرى على المراجع بامتلاك ليس فحسب معارف ضرورية لضمان نوعية عمله كمراجع ولكن أيضا قدرته الاستثنائية على التحكم في تركيزه ومستوى انتباهه. ومشكلة الأغلاط اللغوية في تصحيح المسودات تقدم مثالا حسنا. يتعلق الأمر بمشاكل بدائية كل متعلم ومترجم عليه أن يكون قادرا على ملاحظتها خاصة مع تطور برامج معالجة النصوص والمدققات الإملائية كترياق. إلا أن الأغلاط متزايدة في إنتاج المتعلمين وبل حتى المراجعين المحنكين. لا يتعلق الأمر في أغلب الحالات بنقص إدراكي لأن المتعلمين هم في أغلبيتهم قادرون على التصحيح بأنفسهم الأغلاط التي يلاحظها المدرسون. يتعلق الأمر ربما بمشكل إما نقص تركيز أو عدم قدرة على تدبير مستوى الانتباه أو ببساطة جهل باستراتيجيات المراجعة بعبارة أخرى التحكم في مسار إدراكي، القراءة. بتلخيص في مرحلة التقييم قدرة المترجم المراجع على التحكم في انتباهه ليس من طبيعة إدراكية بل ما فوق إدراكية.

مسار الترجمة: نشاط مهني:

ومستوحيا من أعمال كترينا رايس وهانس فيرمير في بداية السبعينات وخاصة اقتراحهما مقاربة وظيفية للترجمة، تقترح نورد أنه في مقاربة وظيفية مسار الترجمة هو عادة ما يبدؤه زبون يستعين بخدمات مترجم لإنجاز ترجمة نص خاص موجهة لجمهور محدد. إن مسار الترجمة هذا كنشاط مهني لا يبدأ إذا مع قراءة الأصل. وحسب نورد يبدأ بالنسبة للمترجم لحظة أنى يخبره صاحب العملية بغاية الترجمة (سياق الحالة – مجموعة السمات الخا – لسانية التي يجب أن تأخذ

بعين الاعتبار في فعل تواصل – وصول ووظيفة نص الترجمة) (نورد 1991: 34). إن وجود تكليف وتوصيات واضحة يترتب عنه أنه قبل المغامرة على الترجمة كان للمترجم فرصة تصور مخطط عمل واستراتيجيات ترجمة تسمح له باحترام التوصيات التي فرضت عليه في دفتر التحملات. مرحلة التخطيط هذه هي أيضا ذات طبيعة ما فوق إدراكية، فهي تحوي التكهنات قبل القراءة وتنظيم الزمن اللازم لإتمام كل مرحلة من الترجمة وتحديد جوانب الترجمة التي يتوجب إعارتها انتباها خاصا. وحسب هذا المنوال المترجم، مثالياء عليه بتصور مرحلة تخطيط فيها يحلل الخدمة المطلوبة ويتصور استراتيجيات تسمح له ببلوغ الهدف الذي حدده صاحب العمل، الغاية. تصبح العوامل والمساهمون في مسار التواصل البي– ثقافي الذي هو الترجمة أكثر وضوحا: متصور نص منطلق وصاحب العمل والنص المنبع والمترجم ونص الموصول ولمن وجه (نورد 2004: 311–367). ورغم ما ربحه من قوة تصور مسار الترجمة بعبارات الشبكة في الأدبيات الترجمية (بوزلين 2004؛ 2007)، فإن تصور الترجمة كمسار إدراكي هو الذي ساد في الخطاب الترجمي. وفي الترجمية جزء مهم من المناول التفسيرية العديدة (هورتادو 2004؛ 311–367) التي تفسر المسار الإدراكي في الترجمة تهم النشاطين الأساسين في الترجمة: القراءة (الفهم) والكتابة (إعادة الصياغة). وحسب هذه النظرة فإن مسار الترجمة يختزل إلى عملية تحويل العلامات اللسانية التي تبدأ بقراءة نص منطلق وتنتهي باقتراح ترجمة في لغة الوصول. ويؤكد عديد من الكتاب، ومن بينهم دوليل، على أن هذا التفسير المختزل للمسار الإدراكي للترجمة يتناسى الجوانب الأساسية في الترجمة المهنية. وضمن دوليل في تصوره لمسار الترجمة مكونا ثالثا يحدد موقع تنميطه في مجال الممارسة المهنية. وفيما أسماه تفكيك مسار الترجمة يقترح دوليل أن تكافؤ ترجمة هو ذو ثلاث مراحل: فهم وإعادة صياغة وتحليل. ما ورد من جديد في هذا التفسير الكلي للمسار الإدراكي (1980) هو التأكيد على تأويل مزدوج. الأول في لحظة الفهم والثاني لحظة تحليل التكافؤ بين الحلول

المقترحة ووحدات نص المنطلق (دوليل 1980: 84). وإذاء فكرة مراجعة الوحدات التي سبق وترجمت للتحكم فيها هي أيضا هي حاضرة عند دوليل. وإذا بدأ يتزايد اهتمام الترجميين بخصوصيات المسار الإدراكي ولكن في أفق ممارسة مهنية.

في هذا المنظور المهني، يبدأ المسار بالتوسع قياسا للمناول التقليدية التي تبحث في توضيح المسار الإدراكي. ويؤكد كتاب مثل لارسون Larson (1988) ونورد (1991) وجواديك (1995) وجيل (2005) على أن مسار الترجمة في أفق ممارسة مهنية لا يجب أن يختزل ضرورة إلى نشاطي ترجمة أساسيين: القراءة والتحرير. هذه النظرة لا تفسر التعقد الحقيقي للترجمة. فلا تعتبر المراحل التي حصلت مثلا أفقيا كما الحال لمرحلة التخطيط التي ضمنها كتاب مثل لا رسون (1988: 476) في نظرتهم إلى مسار الترجمة. فكرة مرحلة إعداد هي ملائمة للتحكم الذي يمارسه المترجم في كل مسار الترجمة الذي يتولد من الطبيعة الما فوق إدراكية لبعض آليات الترجمة. ويميز الكاتب نوعي إعداد. الأول يحيل على كفاءات المترجم التي يتوجب أن يمتلكها قبل قبول مهمة الترجمة: تكوين المترجم.

والنوع الثاني من الإعداد الذي يهمنا الآن، يحيل على الإعداد الضروري لبداية مشروع ترجمة محدد. ومن عمل لارسون نحتفظ بفكرة مراجعة اضافية للوثائق ونصوص معلومات عامة ونصوص موازية والتعود على الخصائص النصية والخطابية للنص المنطلق. النشاط الثالث من الإعداد الذي اقترحه لارسون، أي قراءة النص تاما عدة مرات، لا تبدو اختيارا واقعيا في سياق عمل مهني. فالمترجم لا وقت له. والاهم هو فكرة إعداد للترجمة لأنه تحرك مسارات تخطيط ما فوق إدراكية وتقييم ذاتي واختيار استراتيجيات. وتخطيط الزمن اللازم لإنجاز مشروع ترجمة هو عادة يرى كأبسط المهمات. ويمتلك المترجم عادة معرفة جيدة بقدراته وميزاته الإدراكية. وبطريقة ما قدرة المترجم على تصور مخطط تنفيذ ترجمة ولو في حالات بعيدة عن الرسمية يترتب عنها مسارات ما فوق إدراكية وتقييم ذاتي.

اقترح دانيال جواديك، في عام 2002، وصفا لما أسماه المسار الشامل في الترجمة. وصف جواديك يتصور مسار الترجمة من وجهة نظر مهنية كما أنجزت في مكاتب ومصالح الترجمة أو خلال ممارسة المترجمين المستقلين. ويقترح جواديك أولا مجموعة من خمس مراحل تسم المسار الدوني لمشروع ترجمة:

أ- الحصول على النص المطلوبة ترجمته.

ب- إعداد الترجمة أو ما يسبق الترجمة.

ج- الترجمة بالمعنى الدقيق (تحويا).

د- ما بعد الترجمة (تحكم وتصويبات).

ه- تشكيل نهائي وتسليم.

وتشمل هذه المراحل على الأقل 12 خطوة أولها الحصول على النص المطلوب ترجمته وآخرها تسليم الترجمة. الأهمية التي نوليها لهذا المقترح يكمن أساسا في تضمين مراحل وخطوات خاصة بممارسة الترجمة في سياق مهني. هذه المراحل تسلط الضوء على واقع أن الترجمة أصبحت نشاطا تعاونيا. المنوال الذي اقترحه جواديك وكذا منوال نورد لهما ميزة التأكيد على الطابع الاجتماعي للترجمة بفضل وجود من بداية المسار لمتدخلين آخرين. سواء أتعلق الأمر بأصحاب العمل أم المراجعين أم مترجمين آخرين أم مصطلحيين أم باحثين أم مكلفين بمشاريع أم مستوثقون....المترجمون في مصالح الترجمة ومكاتب الترجمة أم في مجال النشر، هم ملزمون بربط علاقات اجتماعية مع باقي المشاركين في المسار الشامل الذي وصفه جواديك. ومع توال تزايد فهم مزودي خدمات التواصل البي- لغوية لرهانات الترجمة فهم يحددون معايير جودة تعني على المستوى الأولي مساهمة شخص ثالث في تنفيذ مشروع ترجمة.

عموما وباستقلالية عن سياق الترجمة فإن مشروع ترجمة يترتب عنه علاقة بين على الأقل شخصين، مترجم وصاحب العمل الذي قد يكون زبونا أو مسئول

عن مشروع أو زميلا والذي نظرا لخصوصيات المشروع في حاجة لمعاونة. واليوم من العادي ولو في أبسط مشاريع الترجمة نحن أمام مثلث: صاحب العمل والمترجم والمراجع. بالتأكيد كل مترجم يجب أن يكون قادرا على مراجعة مشروع عمله. ولكن كما تؤكد هورجلين وبرونيت Brunette (1998: 67):...كلنا ذوو نقص وعادات لغوية مشينة والتي لا يمكن أن تصحح إلا إذا اشار لنا إليها أحد. مساهمة شخص ثالث في دور المراجع أصبح معيارا دونيا لضمان جودة الترجمة.

هذا الطابع الاجتماعي التعاوني في الترجمة يتطلب أن يكون المترجم قادرا على حكم ما فوق إدراكي على حالة معارفه. ولما يكون المترجم عضوا في مجموعة فلا تحكم له إلا في جزء من المشروع. ونجاح مشروع مع ذلك مرهون بالعمل الذي ينجزه كل فرد من المجموعة. وفي سياق عمل مجموعة فليس كافيا أن يكون للمترجم أو للمراجع أو لأي من المساهمين فكرة حول حالة معارفه الخاصة. ففي ظرف العمل الحقيقية فإن الأهم هو القدرة على استعمال المعارف الممتلكة للجواب بطريقة فعالة على الصعوبات الخاصة لكل حالة عمل. بعبارة أخرى المعارف العالية في لغة والمعارف الموسوعية والتحكم في مجال تخصص ليست بذات نفع إذا كان المترجم غير قادر على تسليم نصه مترجما أو مراجعا في الآجال المحددة لإنجاز مشروع ترجمة.

المسار الشامل لمشروع ترجمة (جواديك 2002: 19)

الحصول على الترجمة
*بحث عن عمل
*مناقشة مع صاحب العمل
*اتفاق حول الخدمة المطلوبة
التقاء العرض و الطلب

ترجمة أولية التحصل والتحقق وإعداد مواد الترجمة
ترجمة أولية تحليل مادة الترجمة

تحويل أولي توضيح وبحث عن المعلومات توثيق موسوعي وتوثيق لساني ودراسة المنتوج
تحويل أولي إعداد المادة الأولية (مصطلحية وصيغ جملية...)
تحولي أولي إعداد النسخ للترجمة والمحيط المطلوب

ترجمة- تحويل

ما بعد التحويل تدقيق الجودة: إعادة قراءة، مراجعة، إعادة صياغة
ما بعد التحويل تصحيحات وتحوير وتكييف

ما بعد الترجمة تحقق وتوعيي للترجمة
ما بعد الترجمة إعداد الشكل النهائي
ما بعد الترجمة تسليم الترجمة

بتلخيص على المترجم أم يكون قادرا على تقييم ليس فحسب ما يعرفه وما يجهله، بل وأيضا قدرته على العمل تحت قيود المهنة. معرفة قدرته على العمل تحت الضغوط الخاصة بمهنة المترجم المهني وأيضا نوعا من المعارف الما فوق إدراكية. وأخذا بعين النظر بما سبق فإن مسار الترجمة كنشاط إدراكي في معالجة المعلومة هو متوالية مراحل ترجمة، خلالها ينجز المترجم عمله في التحويل بطريقة سلسلة وتقريبا غير واعية أو موحية أو آلية، ومراحل أخرى خلالها يقوم بطريقة واعية مخططة وإستراتيجية بحل صعوبات الفهم أو إعادة الصياغة التي تطرحها وحدة ترجمة معينة. ولما ينتقل المترجم من مرحلة الترجمة اللاواعية إلى مرحلة الترجمة الواعية تنشط مسارات ما فوق إدراكية تسمح له بالبحث في ذاكرته عن حل للصعوبة أو تحديد ما لا يعرف له حلا وعليه بالبحث في مكان آخر غير ذاكرته (زاد إدراكي حسب دوليل).

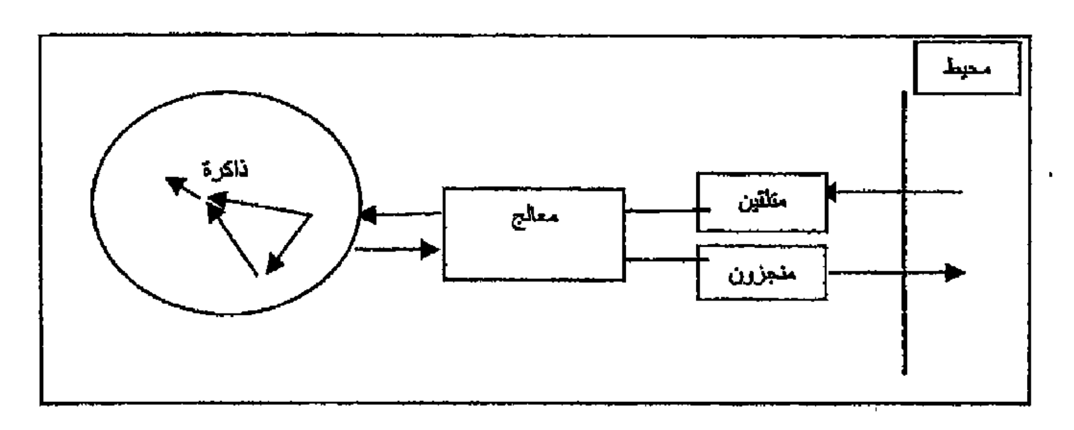
بتلخيص مسار الترجمة في منظور ممارسة مهنية يتطلب من المترجمين وحتى المحنكين أن يتعاملوا مع الطابع المتبدل لوحدات الترجمة، بعضها تحول بسهولة وأخرى عليهم بأخذ بعد وإنجازها بطريقة واعية وبل تحسين معارفهم لاقتراح حل لها. جودة خبرة المترجمين لا تقاس فحسب بعدد الكلمات المترجمة خلال يوم عمل ولا بالحلول النمطية التي قد تقترح من حين لآخر لمشكلة متواترة. جودة خيار المترجمين تقاس بالتأكيد بمعارفهم ولكن أيضا بقدرتهم على التحكم المستمر في المسارات الإدراكية التي تتدخل خلال مسار الترجمة وبالقدرة على العمل بتلاؤم في سياق ترجمة مهنية. تحكم المترجم في مساراته الخاصة الإدراكية هو من المعارف الخاصة بالمترجم وكذا بقدرته على التخطيط والتنظيم والتحقق وتقييم عمله، يعني الما فوق إدراكية.

الترجمة وحل المشاكل:

باستقلالية عن تجربته أو معرفته في المادة المترجمة فإن عمل المترجم سيكون دوما نشاطا حل مشاكل. في العلوم الإدراكية (حسب بوليتيس 2007

الترجمية واحدة منها)، التي تتصور الكائن البشري ككائن عضوي قادر على فك شفرة الرموز، وتحتل فكرة المشاكل مكانا مركزيا. في محيط طبيعي ومفتوح لا يمكن للكائن العضوي أن يمتلك ذاكرة تمثيلات تسهل له معالجة كل المحفزات التي يتعرض لها. وللتفاعل مع المحيط الدائم التغير فعلي الكائن البشري الاستعانة بقدرات التكيف التي ترتبط بقدراته على حل المشاكل.

هيكلة نظام معالجة المعلومة



نيويل وسيمون (1972) اللذان أثرت أعمالهما في مجال الذكاء الصناعي يؤكدان على أن الكائنات البشرية تعمل كنظام معالجة المعلومة (19). وبحسبهما فنظام معالجة المعلومة هو مكون من متلقين ومعالجين وذاكرات ومنجزين يتكلفون بمعالجة المعلومة القادمة من محيط. المنجزون هم جزء من النظام الذي يتكفل بالتنفيذ المادي للرموز التي يتلقاها المعالجون. ومن وجهة نظر العلوم الإدراكية، الكائن البشري هو كيان قادر على معالجة المعلومة التي يحصل عليها من محيط أشبه بالحاسوب الذي يمكنه تناول معطيات التي يتعرف عليها بقدر ما أنه يمكن ربطها بتمثيلات رمزية مسجلة في ذاكرته. واهتم نيويل وسيمون بالخصوص بالقضايا التي كان يمكن فيها تدوين الأعمال التي يجب أن ينجزها نظام معالجة وصولا إلى حل مقبول لمشكلة. في حالة البرهنة على مبرهنة رياضية مثلا فإن نظام المعالجة عليه بتملك لائحة بكل القيود والشروط والعمليات اللازمة لبلوغ البرهنة. وهكذا فالكتاب الأساسي للكاتبين *Human Problem Solving*(1972)

انكب على حل مشاكل في مجال الشطرنج والمنطق الرمزي والتشفير الحسابي (مسائل جبرية). كل المشاكل باستقلالية عن المجال ودرجة التعقد تحوي خصوصيات أساسية: ما هو معطى معروف وهدف والعقبات. ما هو معروف هي العناصر والعلاقات والشروط التي تساعد في تحديد الحالة الأولية للمشكلة. بعبارة أخرى تعريف المشكلة. الهدف هو الحل المطلوب. والعقبات هي الخصوصيات سواء لموضوع وكذا ظرف المشكل الذي يعقد حل المشكلة (دافيدسون وزملاؤه 1994: 208).

المعارف أو المعطيات التي تطلبها أنظمة معالجة المعلومة هذه هي معارف تسمى محدودة ومحصورة. هي محصورة بمعنى أنه من الممكن تدوين كل المعارف التي يمكن أن تؤدي بنظام المعالجة إلى حل للمشكلة. بالتالي أنظمة المعالجة التي اقترحها نيوفيل وسيمون لا يمكن أن تحل إلا المشاكل التي يمتلك عنها كل المعطيات. ولما تحصل تغييرات في نظام المعارف حين تضاف معارف جديدة فإذا كان نظام معالجة المعلومة لا يحفظ هذه المعلومة في ذاكرته، فلا تعالج المعلومة، ويصاب نظام المعالجة بالشلل بالمعنى الكامل. أنظمة معالجة المعلومة التي يتحدث عنها نيوفيل وسيمون هي إذا قادرة على حل مشاكل من نوع: كيف تلعب الشطرنج وكيف تبرهن على مبرهنة. وينطلق الكاتبان من مبدأ أنه لما يتوجب على شخص أو حيوان حل مشكلة لبلوغ هدف فالسلوك الذي يتبناه هي تكييفي أو عقلاني. وسلوك هو تكييفي لما في ظرف جديد ومواجهة لنوع جديد من المشاكل على الشخص تكييف سلوكه. وتصرف هو عقلاني لما يكون ملائما لبلوغ الهدف حسب السياق الذي يطرح فيه المشكل.

أنظمة معالجة المعلومة التي يتحدث عنها الكاتبان هي عقلانية لأنها تتبع مسلكا ملائما محددا سلفا لبلوغ حل. ولتحديد مناسبة المسلك الذي يتوجب على نظام معالجة اتباعه يدرس الباحثون طريقة عمل الخبراء في مجال خاص لما يواجهون صعوبات. ويفترض الكاتبان بأنه بملاحظة سلوك لاعب بارع في

الشطرنج من الممكن بلوغ وصف ليس فحسب للتصرفات الملاحظة بل وأيضا التصرفات الخفية بما فيها التي لا تقابل الأفعال التي تسمح له بحل المشاكل المتعلقة باللعبة نيوفيل وسيمون 1972: 59). بتلخيص تحليل التصرف المعاين والخفي للخبراء يسمح ببلوغ وصف لإستراتيجيتهم في حل المشاكل. الأنظمة التي ابتكرها نيوفيل وسيمون ليست قابلة للتكيف إلا في مجالات خاصة خلقت لها. ولائحة الرموز المسجلة في ذاكرتها لا تطبق إلا على نوع من المشاكل. وبالنسبة لنيوفيل وسيمون (1972: 789):

« A system that is not flexible enough to meet the demands of its environment is not adaptive. »

بعبارة أخرى نظام معالجة المعلومة الذي يحل مشاكل لعبة الشطرنج هو غير قادر على حل المشاكل الخاصة بلعبة البوكير أو برهنة مبرهنة. يتوجب نظام معالجة مختلف لكل نوع مشاكل. في حالة الترجمة المشاكل التي يتحدث عنها نيوفيل وسيمون ستكون كالتالي: ترجمة كتاب وجبات طبخ، ترجمة شهادة تسجيل ابتكار، ترجمة النشرة الجوية، ترجمة عقد بيع سَتْرَجَة فيلم.... بطريقة ما عدد لا بأس به من الدروس في برامج تكوين المترجمين تساير مبدأ أنظمة معالجة المعلومة. في درس ترجمة تقنية مثلا المدرس يجهد لتقديم قيود وعمليات لازمة أكثر ما أمكن لترجمة تسمى تقنية. والسؤال الأول الذي يجب أن يطرحه من يود تعلم ترجمة وصفة طبخ هو بالذات: كيف تترجم وصفة طبخ؟ وهدف تعلمه سيكون بلوغ التحكم في كل وظائف وأشكال هذا النوع من الترجمة (شريفي 1997: 126). في سياق تكوين فإن الجواب على السؤال كيف تترجم وصفة طبخ؟ يترتب عنها مقاربة حل مشاكل مختلفة عن التي يجب أن يتبناها متعلم اعطيت له تعليمات: "اقرأ وترجم وصفة الطبخ التالية". الحالات التي يجب فيها على المتعلم أن يحصل على جواب (حل) على السؤال كيف تترجم وصفة طبخ ؟ تقابل الحالات – المشاكل المستعملة في علوم التربية.

وحسب لوجوندر (2005) الحالات – المشاكل، هي مهمات أو مشاريع معقدة تمثل تحد كبير للمتعلمين لدرجة أنها تتطلب تعبئة كل الموارد الإدراكية والما فوق إدراكية. استعمال طريقة الحالات – المشاكل منتشرة في تعليم الرياضيات في كل مستويات التعليم (ابتدائي ثانوي وجامعي). وإلى التمارين التطبيقية حيث على المتعلم تطبيق القواعد بطريقة آلية نظرا لكونها عرضت خارج أي سياق معقد (5+5=؟؛ 238س4 = ؟) تطرح حالات – مشاكل تمكن المتعلمين من ربط ما يجب أن يتعلموه مع حالات قد تعترضهم في الحياة الواقعية. زيادة على توضيح مناسبة ما هم قيد تعلمه فالمعلمون ميالون لرؤية في الحالات – المشاكل أنشطة ذات دلالة لأنها اقترحت في سياق قريب من حقيقتها الخاصة. يقترح تارديف (1997: 228) المثال التالي وهو لمشكل رياضي على تلاميذ السنة الرابعة:

كل أسبوع يحصل طفل من آبائه على مقدار 4.5 دولار. وعليه بتسديد 18.25 دولار إلى أمه، مبلغ اقترضه لشراء كتب. كم سيصرف هذا الطفل في نهاية المرحلة إذا كانت هذه المرحلة تشمل 9 أسابيع؟

الفكرة المضمنة في أنشطة حل المشاكل هي أن العرض في سياق واقعي لما يجب أن يُتعلم يترتب عنه استعمال مدروس وليس آليا للمعارف. وعوض تحصيل معارف مجردة فإن الحالات – المشاكل تشجع على مقاربة يلزم بواسطتها المتعلم على استعمال قدرته في التفكير. هذا النوع من المنطق يترتب عنه أيضا أن التلميذ له إمكانيات للتعاون مع زملائه للوصول إلى حل مشكلة رياضية ولكن أيضا إلى فهم وحل نهائي للمشكلة.

وإذا بالتفاعل الاجتماعي يثري المتعلم سجله من الاستراتيجيات ويمكنه أن يقيم مناسبة استراتيجياته الخاصة ويمارس تقييمه الذاتي على كفاءته قياسا إلى نجاحه في العملية الرياضية ولكن أيضا قياسا إلى زملائه. مزايا طريقة الحالات – المشاكل لتسهيل تعلم ذي دلالة ومعمق هي طريقة جربت كثيرا في علوم التربية

لدرجة أن كاتبا مثل تارديف (219) يقول:... من المفضل كثيرا أن تشكل المهمات المطلوبة من الطفل في مختلف حقول المعرفة مشاكل حقيقية تتطلب الحل.

يترتب عن حالة – مشكلة، بهذا المنظور، في الترجمة أن المترجم يمتلك معلومة مسبقة عرضت على شكل تعليمات أو دفتر تحملات. التعليمات يجب أن تخصص المهمة وفي أية ظروف يجب على المترجم أن ينفذ ويسلم إنتاج عمله. مثلا:

سترجة برنامج سين من الفرنسية إلى الاسبانية، وثيقة جاءت من السنغال. الشريط الذي يحكي حياة عائلة في دارفور خلال 150 ثانية. الوثيقة المسترجة بالاسبانية يجب أن تكون جاهزة خلال أسبوع. والوثيقة موجهة إلى جمهور أمريكي جنوبي.

قد نكون أمام عدة حالات. وعكس نظام معالجة المعلومة لنيويل وسيمون، على المترجم أن يقرر قبول أم رفض مشروع ترجمة. وحسب شوينفيلد Schoenfeld (1989) حل المشاكل كعاليه تتطلب من المترجم أن يمر عبر المراحل التالية: 1- قراءة المشكلة؛ 2- تحليل المشكلة 3- استكشاف الحلول الممكنة؛ 4- تخطيط استراتيجيات الحل؛ 5- تطبيق الحل؛ 6- التحقق من الحل تبعا للتعليمات الأولية. في هذا المنظور مشكلة هي حالة أصيلة بمعنى أنها قد توجد في الواقع، والتي يواجهها الفرد لأول مرة ولا يمتلك حلا آنيا لها ولا يعرف بعد كيف سيتعامل معها (ماير 1970؛ تارديف 1997). وحسب تارديف (236) إن مشكلة هي موجودة لأن فردا بالنظر لقاعدة المعارف التي في ذاكرته الطويلة لا يمكنه مباشرة الحصول على متوالية العمليات لبلوغ الحالة المطلوبة علما بالقيود والمعطيات الأولية. تبني حالات – المشاكل في تصور التمارين العملية في الترجمة، يمكن أن يقحم ابتكارات مهمة في الأنشطة والتفاعلات الحاصلة داخليا وخاصة خارج قاعة الدرس. والآن يستحسن النظر في مكانة المشكلة في ببليوجرافيا الترجمية.

الترجمة هي إذا مسار حيث تتوالى وحدات تنقل بسهول ووحدات تعتبر كمشكلة؛ وبالتالي فإن عمل المترجم يخضع كثيرا لقدرته على حل المشاكل التي ليست من ذات الطبيعة كالتي تخص أبحاث نيويل وسيمون. في الترجمة فإن جردا لكل الصعوبات المحتملة التي يمكن أن تعترض مترجما هي محض خيال. وكتب الترجمة التي تتبع شكل سجل مشاكل /صعوبات ترجمة وإن كانت نافعة لن تكون أبدا تامة. زيادة، ستتبع نفس المصير ككتب أخرى مرجعية مثل المعاجم: إذ أنها تتقادم بسرعة.

وأحد الترجميين الذين انشغلوا بفهم أحسن لمفهوم مشاكل الترجمة هو ويلس. ففي عام 1982 ويلس خلال نقاش حول الصعوبات في الترجمة اقترح مسودة أولية لتعريف صعوبة الترجمة. وبالنسبة له صعوبة ترجمة تلاقى كلما تعذر تكافؤ وتعادل تام على المستوى التركيبي أو المعجمي بين وحدات الترجمة في لغة المنطلق ووحدة الترجمة في لغة الوصول، لأن ترجمة حرفية سينتج عنها تحويل سلبي (ويلس 162). وحصر المشاكل في قضايا تركيبية ومعجمية يختزل الترجمة إلى اعتبارات لسانية بحتة. ورجع ويلس وسنوات فيما بعد (1994) إلى نفس الإشكالية، ولكنه أكد على أهمية قدرة حل المشاكل لضمان جودة الترجمات. وأحال أساسا على قدرة المترجمين في تطبيق منهج وصفي ونظامي لبلوغ حل ملائم. وفي هذه المرحلة عبر ويلس عن قلقه لنقص اهتمام الترجميين بموضوع حل المشاكل وكذا النسيان الذي وقع فيه الاهتمام بوضع فرق بين مشكل ترجمة وصعوبة ترجمة كما اقترح نورد في 1991 (ويلس: 47).

وبالفعل يعد نورد من بين الترجميين الذين حاولوا وضع فرق بين فكرة المشكلة وفكرة الصعوبة. وحسب التعريفات التي اقترحها نورد (1991: 151):

«A translation problem is an objective problem which every translator (irrespective of his level of competence and of the technical conditions of his work) has to solve during a particular translation task. ».

وفيما يتعلق بصعوبات الترجمة:

«translation difficulties, [...] are subjective and have to do with the translator himself and his specific working conditions».

وهذا يعني أن مشكلة ترجمة هي مشكلة موضوعية لأنها مشتركة بين كل المترجمين، وأن صعوبة هي مشكلة ذاتية لأنها خاصة بالمترجم وبظروف العمل. ومن هذه الزاوية فلا يوجد إلا نوعي مشاكل ترجمة: موضوعية وذاتية. ونقص الوضوح في تعريفات نورد هو ربما مؤشر على الأسباب التي دفعت بالترجميين إلى تفادي مشروع التوضيح المفهومي هذا. فالزعم بأن مشكلا هو مشكل هو تحصيل حاصل. ثم الزعم بأن مشكلا هو موضوعي وأن صعوبة هي ذاتية كما فهمت هورتادو (2004: 282) لا يزيد الطين إلا بلة. ونتفق مع رؤية نورد وبحسبها يوجد صنفي مشاكل في الترجمة، من لحظة حيث يأخذ المترجم علما بمشروع ترجمة حتى لحظة التسليم. إلا أنه في مقاربة تحاول وضع الفرد الفاعل (المترجم أو المتعلم) في صدارة الوضع فإنه منطقي رؤية أنواع المشاكل من وجهة نظر الفاعل. وهكذا كما تزعم نورد توجد مشاكل مستقلة عن الفرد. تنبع من خارج الكيان يعني مشاكل تحدثها عوامل لا علاقة لها بكفاءة الفرد في الترجمة، ككفاءة حسب تعريف هورتادو (2004: 394)(1). المشاكل التي يمكن أن نضمنها في هذا الصنف هي مثلا مشاكل كتابة، تجعل فهم النص الأصلي مستحيلا وترجمته غير كافية، كنص مرقمن ذي جودة سيئة تستحيل معها القراءة وعدم توافق الملفات الرقمية ونقص وسائل مرجعية وتعذر بلوغ أبناك المعطيات الرقمية.

النوع الثاني من المشاكل تقابل حالات فيها الفاعل لا جواب لديه آني وملائم لأن مستوى معارفه أو كفاءته في الترجمة لحظة ظهور العقبة هي ناقصة. المترجم بعكس نظام معالجة المعلومة ليسمون ونيويل له إمكانية استخدام قدراته على التكيف

(1) الكفاءة في الترجمة حسب هورتادو هي النظام المضمن من المعارف والمهارات والتصرفات اللازمة لعملية الترجمة.

وكفاءاته في التوثيق والبحث محاولة لوضع توازن بين معارفه ومضامين النص المطلوب ترجمته. ومن جهة أخرى لما البحث والتوثيق يكونان غير كافيان عليه أن يستعمل كفاءته في التحليل المنطقي (دوليل 2003: 124) وربما إبداعه. وهي مشاكل تنبع من الفرد. بعبارة أخرى مشاكل داخلية.

أصناف المشاكل التي قد نرتبها بين داخلية وخارجية يمكن أن تقسم بدورهما إلى مجموعات جزئية. ودون الطموح إلى اختزالية ولا دونية، نرتب في الصنف الأول المشاكل الإدراكية الراجعة إلى نقص معارف خاصة واقعية. هي مشاكل إدراكية يجد المترجم لها حلا بسرعة، دقائق على الأكثر، بتفحص معجم أو كتاب أسلوب أو موسوعة أو قاعدة معطيات أو مسرد أو بمساءلة جوجل؛ أو بمهاتفة زميل أو صاحب العمل.

في الصنف الثاني صنفت المشاكل الصعبة الحل والتي تتطلب جهدا معتبرا من الذكاء والإبداعية. أو كما يصف ذلك ماير (1970:4)، يكون مشكل صعبا لما يتطلب حله عدة حلول مختلفة شائعة أو لما لا يمكن أن يربط بحلول سابقة. ومرة أخرى دوليل فقط أحاط جيدا بأنواع الصعوبات هذه في حالة الترجمة. ولما يواجه مترجم قفرا عليه بالإبداع الخطابي: صيغ غير متواترة يعني ليست مدونة في سجلات معجمية ولا شائعة الاستعمال. بعبارة أخرى الحالات التي على المترجم فيها تطبيق كل موهبته الإبداعية (دوليل 2003: 168) وكل كفاءته الما فوق إدراكية.

وحين الحديث عن القفر فإن دوليل يتناول جانبا مهما في عمل المترجم. الترجمة هي في حالات عدة الوسيلة التي تسمح بنقل المعارف بين المجموعات اللسانية المختلفة. وهناك حظوظ كبيرة ليكون المترجم أول فرد من مجموعته يلاقي المعارف والمصطلحات الجديدة التي لم تدون بعد لا في سجلات مصطلحية ولا في سجلات معجمية واقل من ذلك في موسوعات. في مثل هذه الحالات على المترجم باستعمال معارفه المحصلة ولكن أيضا قدرته على الحكم حول مناسبة حل يقترحه.

وعكس نورد (1991) نعتبر أن مشاكل الترجمة هي متعلقة بالفرد. صعوبة ترجمة أو فهم نص هي حسب كفاءات المترجم. وكما قلنا عاليه حين تطرقنا إلى تعريف فكرة المشكل التي اقترحها نورد، المشاكل التي تعترض المترجم لما يترجم لا يمكن أن تطرح بشكل موضوعي. ومرة أخرى حسب تارديف (1997: 236): يوجد مشكل لما مترجم، بالنظر إلى قاعدة معارف المخزنة في ذاكرته الطويلة، لا يمكنه آنيا أن يجد سلسلة المعاملات لبلوغ الحالة المرغوبة مع اعتبار القيود والمعطيات الأولية. ولو يقل نيويل وسيمون شيئا فيما يتعلق بنسبية المشاكل ودرجة صعوبتها (1972: 92):

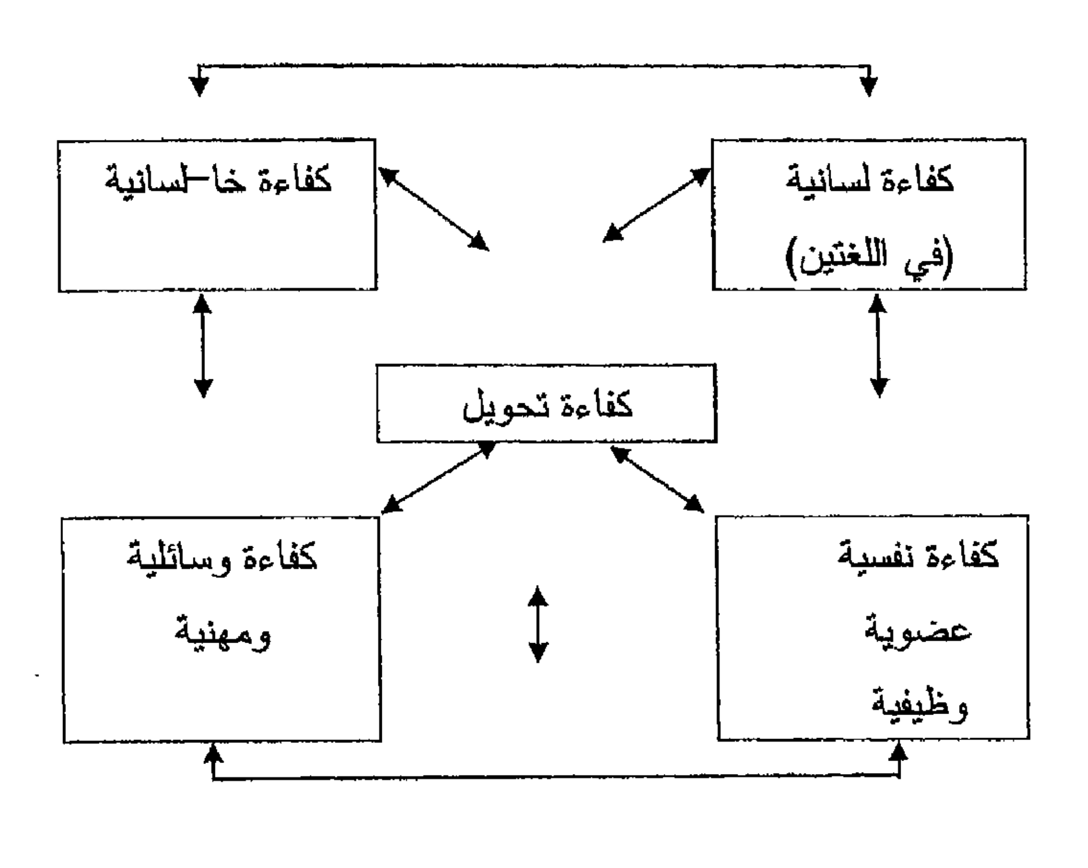
[...] no matter what measures are used, problem difficulty will be determined by the interaction between the task environment and the program of the IPS. As just described, this program is a set of methods together with an executive structure for selecting and applying them.

بعبارات أخرى، لحل مشكل فإن على كائن بشري بامتلاك إما المعارف المطلوبة وإما الكفاءات التي تسمح له بالحصول على هذه المعارف. وأحسن مثال للطابع النسبي لمشاكل الترجمة هو وجود مجموعة جيدة من سجلات المشاكل في الترجمة. والصعوبات التي ذكرها دوليل (1980؛ 1993؛ 2003) ليست ضرورة نفسها كالتي ذكر بويسري Buisseret (1975) ولافالي Lavallée (2005) وميرتينس Lavallée (2006). بالتأكيد قد توجد صعوبات مشتركة، ولكن واقع أن عدة كتاب يقترحون لوائح صعوبات ترجمة مختلفة يؤكد الطابع النسبي لمشاكل الترجمة. إلا أنه في الاختلاف بين الخبراء والمبتدئين تتجلى بوضوح هذه النسبية.

في الترجمة الاختلاف بين الخبراء والمبتدئين هو عادة يقاس حسب بمعايير السرعة وعدد الكلمات المترجمة في الساعة (روبنسون 2003) أو الآلية (كيرالي 1995). وبفضل تجربته ومعارفه بالمجالات التي يترجم فيها فإن الخبير يمكنه أن يعالج بسهولة المعلومة التي يقدمها له محيط. وهذا يسمح له بزيادة فترات الترجمة

السلسة. أما عند المبتدئ فعلى العكس. لأنه لا يمتلك لا التجربة الخاصة بالمهنة ولا معارف المجال، فمن المحتمل أن تكون المعلومة المعالجة ليست في ذاكرته عن التمثيلات اللازمة ليتمكن من الترجمة بيسر. إن القدرة على حل المشاكل هي قدرة الفرد المترجم وهي في علاقة طردية مع كفاءته الترجمية. ولا جديد ولا عجب في هذا الزعم ولكن في سياق تكوين المترجمين وفي إدماج الخريجين الجدد في سوق العمل من المهم اعتبار هذه المسلمة وعدم تناسي أن كل تعلم يتم بطريقة تدريجية. فالتعلم ليس لا بحالة ولا بكيان ثابت. ترجمة مبتدئ في الظروف العادية لا يجب أن تكون بنفس الجودة كترجمة محنك. هذه المسلمة يبدو أن عديدا من مدرسي الترجمة يتجاهلونها مرارا. فتصنيف بدائي لمشاكل الترجمة لتحديد علاقة مباشرة بين فترات الترجمة المشكلة وفترات الترجمة غير المشكلة والكفاءة الترجمية، تسمح بمعاينة الطابع النسبي لمشاكل الترجمة. إن المنوال الكلي الذي اقترحته جامعة برشلونة في نظرنا هو منوال الكفاءة الترجمية الأكمل سيستعمل لتحديد تقابل بين خمس كفاءات جزئية التي حددتها مجموعة برشلونة وأنواع المشاكل التي قد تعترض الفرد (مهني أو متعلم) لما يدخل في أنشطة الترجمة (هورتادو 2004: 394-398). وأولا المشاكل اللسانية التي قد تعترض الفرد لما يترجم هي موجودة سواء في فترات الفهم وكذا في فترات التحرير. إن وجود مشكل من هذا النوع مرتبط بنقص: 1- في نظام نحوه (شفرة لسانية وتركيبية ومعجمية ودلالية وإملائية)؛ 2- معارف حول نوع النصوص حسب الأجناس؛3- معارف تحقيقية تختبر حسب وظائف النص؛ 4- معارف اجتماعية لسانية لتفسير الفروق التي قد تبرز في نصوص أنتجت في مختلف الحالات الاجتماعية أو الثقافية.

المنوال الكلي لهورتادو (2004: 397)



هذه المشاكل كباقي المشاكل يمكن أن تربط مباشرة بنقص معارف. وقد يحصل أيضا أن يكون منبع المشكل ليس نقصا معرفة ولكن قلة انتباه وتركيز أو حالة نفسية وظيفية غير ملائمة. بعبارة أخرى الفرد متعب، مريض، جد فرح، أو كئيب أو ببساطة لا يحب عمله ويعوزه المحفز.

إن المشاكل من نوع خا – لساني يمكن أن توجد لما تكون المعارف التي يمتلكها الفرد حول: 1- الترجمة (كتخصص جامعي ونشاط مهني ومسار ذهني ونوع نصي)؛ 2- ثقافتي اللغتين المتلاقيتان؛ 3- العالم في العموم (معارف موسوعية)؛ 4- المعارف المواضيعية هي ناقصة لاقتراح ترجمة ملائمة. المشاكل من ونوع وسائلي ومهني التي قد تعترض الفرد (مترجما أو متعلما) يمكن أن تتبع

من غياب معارف واقعية حول – 1– الوسائل الوثائقية الاساسية لممارسة مهنته أو مهنته المقبلة؛ 2– تقنيات جديدة واستعمالها؛ 3– سوق العمل وأخلاقيات المهنة.

المشاكل من نوع نفسي وظيفي التي قد تعترض الفرد في نشاط ترجمة يمكن أن تفسر بنقص تحكم في آليات العمل الوظيفية الإدراكية والسلوكية المرتبطة بالترجمة. ومن بين أنواع المشاكل التي ترتبط بهذه الكفاءة نجد: 1– مشاكل الذاكرة والانتباه؛ 2– مشاكل مرتبطة بغياب الفضول الفكري ونقص المثابرة وانعدام الصرامة وغياب عقل نقدي وجهل بقدراته الخاصة وانعدام القدرة على تمييز حدود قدراته؛ 3– مشاكل ناتجة عن انعدام القدرة على تطوير ابداعية وتحليل منطقي وتحليل تركيبي. وهنا من المهم التأكيد على أنه عموما وتبعا للبيبليوجرافية الترجمية فإن الكفاءة الأخيرة النفسية الوظيفية هي الأكثر إهمالا في برامج تكوين المترجمين. وعنصر حرج بهذا المقدر في ممارسة الترجمة لم يثر اهتمام الترجميين الذي يستحقه علما بأهميته في عمل المترجم. وبشكل متزايد أن عروض العمل لمناصب ترجمة تشمل طلبا خاصا بالاهتمام بالتفاصيل. ومعروف أنه يتعلق الأمر بكفاءة عابرة جامعة مهمة في كل مجالات الأنشطة[1].

إن مدرسي الترجمة هم واعون بذلك. ولكن في علمنا لا أحد اهتم بعد بتصور الآليات القادرة على مساعدة المتعلم في الحصول على الكفاءة اللازمة لعمل اللغويين. وأخيرا في مركز المنوال الكلي لمجموعة برشلونة توجد كفاءة التحويل. هذه الكفاءة تقابل ما يسميه ويلس (1982) ما فوق كفاءة. وهي حجز زاوية المترجم المهني لأنها تدمج كل الكفاءات الأخرى. وتشير إلى قدرة الفرد على تنفيذ مسار الترجمة من لحظة الفهم إلى لحظة إعادة الصياغة والمراجعة حسب غائية الترجمة وخصائص المتلقي (هورتادو2004: 395). وإذا كانت المشاكل تعزى إلى الفرد فإن الصعوبات المرتبطة بكفاءة التحويل يمكن أن ترى كانعدام قدرة الفرد

---

[1] حسب لاسنيي (2000: 42) كفاءة عابرة لما تسمح بالعمل بفعالية في حيز واسع من الحالات المتنوعة ذات مكونات تخصص ومواضيع متنوعة.

المؤقتة على بلوغ عفويا اقتراح ترجمة ملائمة. يعني أن مشاكل التحويل يمكن أن تكون من طبيعة لسانية وخا-لسانية وبدنية ووظيفية ووسائلية مهنية أو استراتيجية. من وجهة نظر تكوين مهنيي الترجمة فالقائمون على التكوين لهم مصلحة في اعتبار مشاكل الترجمة كمشاكل تخص بالفرد. وبهذه الطريقة، يمكن للمدرسين أو للمتعلمين تطوير تصور للكفاءة الترجمية ككيان مرن يتغير مع التكوين والتعلم مدى الحياة.

وفي مستوى كفاءة التحويل تتجلى جوهرية المكون الما فوق إدراكي في الترجمة. وأولا، لا تحويل يحصل طالما أن المترجم لم يكن متيقنا من فهمه للرسالة التي ينقلها النص الأصلي. وليس إلا لما يكون متيقنا يحاول اقتراح حل للمشكلة. ثم الحل سيعتبر آلي بمقدار أن المترجم يمتلك درجة تيقن معقولة ليصبح حله المقترح محتمل التلاؤم. إن حكم الفرد على مناسبة حل هو آلية تحكم ما فوق إدراكية. في صورته المجازية للعفاريت الخمسة يكلف بيل (1991: 239) على قدرة الاشراف العفريت[1]. وتبعا لبيل:

« It is the supervisor who [... 1, constantly draws on prior knowledge and experience stored in the LTM in order to resolve problems of analysis and to speed up solutions. He is, in the terms of our earlier discussion on the components of the working memory, the central executive. »

الطبيعة الما فوق إدراكية لتحويل المترجم تتجلى أيضا لما يوجد حل لمشكلة ترجمة على أساس قرارات ترجمة سابقة. القدرة على اتخاذ قرار على أسس قرارات سابقة يظهر أنه لا يتوجب خلط مراحل الترجمة السلسة مع الإجراء الآلي أو اللاواعي. ولضمان الترابط العام للنص الذي هو قيد ترجمته، فعلى المترجم

---

(1) يستعمل بيل مجاز العفريت مرجعية بفكرة الفيزيائي ماكسويل (1831-1879) الذي أطلق فكرة وجود عفريت صغير يسمح بانتقال الجزئيات من إناء إلى آخر كتفسير لفرضية خرق قوانين الحركية الحرارية.

ليس فحسب التركيز على وحدة الترجمة التي تحت نظره. فعليه في نفس الوقت الاحتفاظ في الذاكرة بحلول ترجمة اقترحت لوحدات الترجمة عموديا وأفقيا. وكما يؤكد دافيدسون وزملاؤه (1994: 218) حول أهمية الما فوق إدراكية في مسار حل المشاكل، لما يحاول فرد حل مشكلة، فعليه أن يعتبر في نفس الوقت ما فعله ويفعله وسيفعله. بالتالي إذا كانت كفاءة التحويل مسئولة على التحكم فتنظيم وتقييم كل الكفاءات الأخرى للمترجم يجب أن تكون ما فوق إدراكية. وهو ما يؤكد أن الترجمة هي أيضا نشاط ما فوق إدراكي.

الخاتمة:

في للفصل الثالث وحين ناقشنا حدود المقاربة بالأهداف أكدنا على أنه عموما تركزت التربية على المستويين البدائيين في صنافة بلوم: تحصيل المعارف والفهم. ومن النتائج الملموسة لهذه الحالة قد يكون انعدام قدرة بعض المتعلمين على تحويل المعارف المحصلة في سياق محدد لتطبيقها في سياقات شبيهة أو مختلفة وواقع أن عددا من المتعلمين لا يستغلون إلا جزءا من المضمون المدرس في القاعة بعد تقييمهم. في تكوين المهنيين تفرض فكرة كون التعليم يتمثل في تحديد الوحدات التي تطرح مشكلة في التعلم وفي تصور الأنشطة الهادفة إلى التمرن على هذه الوحدات المشكلة وتقييم التعلم بتحديد السلوكيات المعاينة. هذا التصور يختزل التعليم إلى تنفيذ روتيني لتمارين والتي مع توال تنفيذ المتعلم لها تتطلب بشكل يقل مسارا واعيا فالتكرار يعلم الحمار كما يقال.

هناك تشابه بين هذه الطريقة وفرضيات العلوم الإدراكية فيما يخص طريقة معالجة المخ البشري والآلات المعطيات. وبفضل تطور الحاسوبيات خاصة فيما يخص تصور الأنظمة القادرة على معالجة المعطيات على شكل حل المشاكل فقد شهدت العلوم الإدراكية دفعة ولم يتأخر تأثيرها على نظريات التعليم. التعليم أصبح مسألة مداخل ومخارج، لأن نظام معالجة المعطيات (البشرية والآلية) لا يمكن أن يعالج إلا الرموز التي يمتلكها في ذاكرته؛ ومن المرتقب أنه لما يعرض متعلم

لبعض الحوافز يصبح قادرا علي إعادة إنتاجها اللحظة المطلوبة. ومع ذلك، فبالعكس تواجه الحواسيب والكائن البشري كل يوم مشاكل جديدة. والمعطيات التي استوعبها هي بلا شك أساسية ولكن يجب أن يعرف كيف ينظمها لتتكيف مع الحقائق المتغيرة وأن يعرف تعلم معلومات جديدة حول قاعدة المعارف المحصلة سابقا. دراسة الطريقة التي يحل بها الخبراء في الرياضيات والشطرنج مثلا المشاكل، سمحت بمعاينة أن الفرق بين الخبراء والمبتدئين يتموقع على مستوى التحكم الذي يمارسه الأولون على كل المسار. وبالذات فإن فكرة التحكم في المسارات الإدراكية تبدو كأحد أهم انشغالات الدراسات حول الما فوق إدراكية. تطور الما فوق إدراكية، بمعنى معرفة يمتلكها شخص عن حالة معارفه وقدراته الإدراكية وكذا تحكم ذات الشخص في المسارات الإدراكية من وجهة نظر اجتماعية وتحفيزية، هو في أساس تعلم يجعل المتعلم في صدارة ظرف التعلم، بتمكينه من فهم أحسن للطريقة التي يتعلم بها. بهذا المعنى الما فوق إدراكية هي عنصر أساسي ليتعلم المتعلم التفكير بطريقة نقدية.

والترجمة كنشاط ذهني هي تسلسل مراحل ترجمة سلسلة (إدراكية) ومراحل ترجمة مخمنة (ما فوق إدراكية) الأولى تنفذ بفضل كفاءة المترجم في الترجمة والثانية تستغل إبداعية وقدرة المترجم على إيجاد توازن، بعبارات بياجيه، بين حالة معارفه والطلبات الإدراكية التي يحركها المترجم بغية ضمان تحكمه في كل الجوانب التي يمكن أن تتدخل خلال إنجاز مشروع ترجمة، وهذا منذ اللحظة حيث يأخذ علما بمشروع الترجمة إلى لحظة حيث يسلم نتيجة عمله إلى صاحب العمل.

الترجمة نشاط إدراكي يحوي بعدا ما فوق إدراكي لم يدرس لحد الآن إلا قليلا. وكخدمة مهنية تواصلية بي- لغوية وبي- ثقافية، تفترض الترجمة نفس المراحل التي حددها براون (1987) كخاصة بالما فوق إدراكية: التخطيط والتحقق والتنظيم والتقييم. ونعتبر أن دراسة الترجمة من زاوية ما فوق إدراكية توفر للترجمية من جهة، إمكانية الاستفادة من تقليد ثري في البحث العلمي ومن ذلك

المناهج ووسائل العمل القائمة. ومن جهة أخرى، إدخال الما فوق إدراكية كمجال دراسة في الترجمية يمكن من تفسير مسار الترجمة كمتتالية أفعال إدراكية تتطلب جهدا فكريا دونيا وأفعال ما فوق إدراكية تتطلب جهدا أقصى فكريا لأنها تؤثر في وحدات الترجمة التي تتطلب استعمال قدرة المترجم على حل المشاكل. ومشكلة محددة كاستحالة الحصول آنيا على حل من المترجم في ذاكرته الطويلة أو القصيرة المدى، على ترجمة ملائمة في لغة الوصول لوحدة من لغة المنبع. وبهذه الطريقة الكفاءة الترجمية لن تقاس فحسب بكمية المعارف الواقعية التي يحملها المترجم أو بعدد الكلمات التي يمكنه أن يترجمها في يوم عمل. الكفاءة الترجمية يجب أيضا أن تقاس بقدرة المترجم على التحكم في مسار الترجمة بغية تقديم خدمة تواصل بي- لغوية وبي- ثقافية ذات جدوى حسب معايير التلاؤم ومعايير المردودية الخاصة بسياق العمل الآني. وحسب رأينا ميزات إدخال الما فوق إدراكية كمجال دراسة في الترجمية هي واضحة في مجال تكوين مترجمي المستقبل.

الفصل الخامس

الما فوق إدراكية
في تكوين مهنيي الترجمة

الفصل الخامس

الما فوق إدراكية

في تكوين مهنيي الترجمة

خلال 25 سنة الأخيرة، اجتهد الخبراء في علوم التربية لجعل الفرد المتعلم في مركز الظرف التربوي. وإذا صدقنا جونس Jones وإيدول Idol (1990:2) فالإصلاحات الكبرى في التربية تنبع نادرا من مختبرات الأبحاث الجامعية ولكن يحفز ولادتها مجموع المجتمع، وخاصة بالنماذج الاقتصادية السائدة. وهكذا فالتربية المبرمجة والمقاربة بالأهداف هي خاصة بمجتمع النصف الثاني من القرن الأخير، وهي مرحلة أثرت فيها الحرب العالمية الثانية. وفي هذه المرحلة توجب تكوين بسرعة فردا قادرا على الاستجابة لحاجيات الحرب. واتجه الجيش نحو علماء النفس الذين يتتبعون المهنيين خلال عملهم ويتصورون لائحة حركات وسلوكيات يجب أن يحفظها من هم قيد التكوين. وقسمت المهمات المعقدة إلى مهمات بسيطة وسلسلة المهمات البسيطة يجب أن تؤدي إلى حل للمهمات المعقدة. وكان التعلم رديف كفاءة. والقدرة على تنفيذ مهمة ولو أن الفرد لم يكن قادرا على فهم المنهج المتبع لبلوغ نتيجة، تمثل نوع المعرفة التي كان المجتمع في حاجة إليها في تلك المرحلة. كان على النظام التربوي تكوين أشخاص جوابا على طلبات مجتمع خاصة في الصناعة (جونس وإيدول 1990). ومع الانتقال من المجتمع المنتج للسلع الاستهلاكية إلى مجتمع تسود فيه معالجة المعلومة وتوفير الخدمات فنظام التربية المبني على مبدأ تجزئة المهمات والسلوكيات المعاينة يتكيف أقل مع حاجيات الاقتصاد والمعرفة الراهنة. إن تحصيل معارف يبقى حجرة الزاوية في التكوين ولكن يجب أن يرفق بقدرة على تعبئة هذه المعارف في سياقات أصيلة ومتنوعة. واليوم من المهم تحصيل ومعالجة وتعبئة معارف متزايدة التعقد في

ظروف متزايدة التغير. وزيادة انفجار المعلومة يلزم بتوطين وإيصال وإنتاج المعلومة بفعالية بغية حل مشاكل في آجال أكثر فأكثر قصيرة.

وبوضع المتعلم في مركز جهود التكوين فإن خبراء علوم التربية يبحثون منذ 25 سنة عن استراتيجية تكوين لمواجهة إشكالية سرعة إنتاج المعارف والمعلومة التي تجعل متقادمة ما تعلم من معارف. إن برامج التكوين لا يمكن أن تتجدد بنفس سرعة المعارف ويغدو أساسيا تجهيز المتعلمين لكي يصبحوا قادرين على الاشراف وتحمل مسؤولية تكوينهم الذي يجب أن يأخذ بعد تخرجهم شكل تعلم مستقل ومدى الحياة. وزيادة على تعلم معارف متخصصة أساسية لمهنته المقبلة فعلى المتعلم أن يتعلم كيف يتعلم. إلا أن الأفراد هم قادرون على تحمل المسؤولية ومن المهم أن يصلوا إلى التعرف فيما بينهم كمتعلمين وأن يُخبَروا بمختلف الأشكال التي قد يأخذها التعلم. وبغية بلوغ مستويات في صنافة بلوم – تطبيق، تحليل، تركيب وتقييم التي تتطلب استعمال قدرة المتعلم على التفكير – وعلوم التربية التي تنكب أكثر على تصور التعلم والتعليم يشجع الفكر النقدي أي القدرة على تبني سلوك معقلن ومخمن لتقرير ما يجب القيام به أو التفكير فيه. ولتعلم التعلم على الفرد أن يتعلم التفكير.

الما فوق إدراكية والتعلم: اعتبارات عامة.

اهتمت في أواسط الثمانينات في الولايات المتحدة جمعية الاشراف وتطوير المناهج بمسألة إصلاح النظام التربوي في مواجهة تحديات المجتمع المعاصر، وتصورت إطارا نظريا خصص لإحداث منعطف نحو نظام تعليمي مركز حول قدرة المتعلمين على التفكير[1]. والإطار النظري الذي اقترحته الجمعية هو مكون من ستة أبعاد (جونس وإيدول: 6):

[1] منذ بداية تسعينات القرن الماضي والمجلس الأعلى الكندي للتعليم يركز في توصياته على مناهج التعليم التي تشجع الفكر النقدي.

1. الما فوق إدراكية.
2. المسارات الإدراكية (تصور وتكون المبادئ والفهم والتحرير والخطاب الشفوي والبحث العلمي وحل المشاكل واتخاذ القرارات).
3. مهارات ثقافية مركزية (تمثيل تحليل وإنشاء).
4. الفكر النقدي.
5. الفكر المبدع.
6. دور المعارف.

هذه الأبعاد هي مترابطة؛ ولا يجب أن تفهم ككيانات فردية. ورغم أن اهتمامنا ينحصر في الما فوق إدراكية وفي مساهمة هذا المبني النفسي في تكوين المهنيين فإننا لن نهمل الأبعاد الخمسة الأخرى من الفكر النقدي. ويستحسن فهم كيف يمكن أن تساهم الما فوق إدراكية في تطوير الفكر النقدي وإعطاء مكانة مهمة للمتعلمين في ظرف التعلم. حدد باريس وفينوجراد (1980: 180) خمس مزايا للما فوق إدراكية في سياق التربية. الميزة الأولى تحيل على القدرة على تركيز الانتباه حول الطبيعة الواعية والتحكم التنفيذي للأنشطة الإدراكية. وعوض تلقي المتعلم المعلومة مدرسيه أو من محيطه سلبيا، فإنه يغدو فاعلا نشيطا في تكوينه. وبفضل تطور معارفه الما فوق إدراكية يصبح المتعلم واعيا بما يجب أن يفعله للنجاح في مشروع تكوينه. هذه الميزة تسمح له بالمساهمة بنشاط في بناء معارفه، وهذا هو من تصور بنائي في التعلم والتطوير. ويفهم من ببناء المعارف قدرة المتعلم على بناء معارف جديدة انطلاقا من معارف سابقة حصل عليها بعمله المباشر في التعلم والتفاعل مع باقي المشاركين في ظرف التعلم.

الميزة الثانية للما فوق إدراكية هي تشجيع واعتبار الفروق الفردية في ظروف التعلم. وهكذا فالتكوين يأخذ أكثر بعين الاعتبار التقييم الذاتي والتسيير الذاتي، وهو ما يسمح للمتعلم بتركيز جهده في التكوين على أنشطة تشجع التعلم العميق عوض أنشطة تشجع تعلما مباشرا. ويسمح التقييم الذاتي أيضا للمتعلمين

بإبراز تقدمهم ولو أن أحكامهم وتقييمهم على التعلم لا تتفق مع تقييم الآخرين مدرسين أو زملاء الصف لهم.

الميزة الثالثة هي العلاقة الوطيدة مع التطور الإدراكي. وهي في نفس الوقت نتاج تطور إدراكي ومنتجة التطور الإدراكي، لكونها تدفع بالفرد إلى تكوين فكرة أوضح عن نوع المعارف التي يمتلكها أو عليها بتعلمها بفضل التجربة والتمدرس.

الميزة الرابعة للما فوق إدراكية هي كونها قد تعلم. فمن الممكن بالفعل مساعدة المتعلمين ليصبحوا أكثر انتقادا وأكثر بنائية وأكثر استراتيجية فيما يتعلق بتعلمهم. وكانت مناهج التعليم التقليدية تترك مسؤولية التقييم والنقد للمدرسين، وتدفع المتعلم ليتصور التقييم كنشاط غريب عنه لأنه خاص بالمدرسين. إلا أنه لا يتوجب خلط التقييم والتنقيط.

التقييم الذاتي يجب أن يفهم كحكم شخصي للمتعلم على حالة معارفه وعلى تقدمه وعلى طريقة تناوله لمهمة وللمشاكل التي اعترضته في إنجاز مهمة وعلى فعالية منهجه وعلى مناسبة نتائجه. التقييم الذاتي لا يتم في أخر الفصل الدراسي أو بعد اختبار، فهم دائم. ويعود للمتعلم ممارسته دوريا. ويصبح دور المدرس دور توفير للمتعلم وسائل ضرورية ليكون قادرا على التقييم الذاتي.

الميزة الخامسة للما فوق إدراكية تكمن في واقع أن التقييم الذاتي والتحكم الذاتي يولدان تفسيرات حول العمل الإدراكي والتحفيزي. ويميل المتعلم إلى اعتبار العوامل التي تسهل تعلمه للمعارف كما هي حالة المهارات والقدرات وكذا دوافعه. ويسمح له التحكم الما فوق إدراكي بتحديد الجوانب التي تصعب وتعترض تعلمه قياسا لتعقد المضامين ولكن أيضا قياسا للعوامل الخارجية التي يمكن أن تمنعه من بلوغ أهدافه الشخصية. وقد يتعلق الأمر بالسلوك نحو المدرسين وزملاء الصف وبالسياق الاجتماعي للمؤسسة التعليمية.

هذه الميزات الخمس للما فوق إدراكية لا يمكن أن تستغل إلا في سياقات حيث يوجد انفتاح حق على تصورات التعليم التي تشجع تغييرا حقيقيا في أدورا المدرسين والمتعلمين في حالات التعلم التي تشجع تبادل المعارف.

إن إدخال المكون الما فوق إدراكي في التعليم في الدروس التطبيقية لا يعني أن الما فوق إدراكية هي جزء من محتوى التعليم. فليست وحدة مضمون تخصص في ذاتها. ومن غير المتصور أن يعلن مدرسا أنها من محتويات درس. زيادة وكما يشير كوستا Costa ولوري Lowery (1989: 66) التعليم المباشر للما فوق إدراكية لا يبدو أن يفيد المتعلمين. وتبعا للكاتبين يستعين المتعلمون بالما فوق إدراكية لما يتوجب عليهم مواجهة مشكلة. وإذا كانت استراتيجيات حل المشكل مفروضة عليهم فإن كفاءة المتعلم تعاني بقدر ما أنه يتوجب عليه الجواب على متطلب مزدوج: المهمة في حد ذاتها وتطبيق الاستراتيجيات المفروضة أو التي يقترحها المدرس. استراتيجيات حل المشاكل أو استراتيجيات التعلم يجب أن تتبع أو يختارها المتعلم وليس أن يفرضها المدرسون. إدخال البعد الما فوق إدراكي في التعلم والتعليم يجد أرضا خصبة في سياقات حيث تفاعل المتعلم الاجتماعي مع المدرسين من جهة ومع بقية المتعلمين من جهة أخرى غني وأصيل. في حالة التعلم من المهم الاستفادة من الفرص الغنية بتبادل ما فوق إدراكي. وتوجد ثلاث سياقات خاصة بحالات التعلم التي تشجع المتعلمين على التفكير حول قدراتهم الفكرية (باريس وفينوجراد: 22). الحالة الأولى هي مرحلة تعلم المعارف الجديدة والمهارات. فزيادة على تقديم المضمون المعلم يمكن للمدرس الاستفادة لدفع المتعلم إلى فهم أحسن لطريقة تفكيره وتعلمه. وفي لحظة إدخال مفهوم جديد يمكن للمدرس مثلا أن يطلب من المتعلمين التعبير شفاهة عن الاستراتيجيات التي سيستعملونها لدمج بفاعلية المعارف الجديدة. ويمكنه أيضا أن يطلب منهم التفكير في العوامل التي تسهل أو تصعب الفهم مفهوم أو تجعل صعبا ترجمة فقرة من نص. زيادة على طلبه من المتعلمين إدماج معارف جديدة يشجعهم المدرس على تذكر ما يعرفونه

سلفا مساهمين هكذا في الوعي باستراتيجياتهم في التعلم. واقع تشجيع هذا النوع من الحوار في سياق اجتماعي لمجموع الصف أو في مجموعة عمل له ميزة إضافية. وبالفعل فزيادة على الوعي بالطريقة التي يعالجون بها أو يحاولون معالجة المعطيات يفهم المتعلمون ويتعلمون مما يفعله زملاؤهم في ظروف مشابهة. ويمكنهم بهذه الطريقة تكوين فكرة عن مناسبة وفعاليه طريقة تدبيرهم لمعارفهم. ولحظة تقديم المضامين الجديدة هي لحظة ملائمة لإدخال المكون الما فوق إدراكي في التعلم لأن رغبة تعلم شيء ما جديد تجعل المتعلمين أكثر حساسية للتدخل الخارجي للمدرسين وزملائهم.

وحالة ثانية ملائمة لاستعمال الما فوق إدراكية في قاعة الدرس هي كلما حدد مشكل. ولما يتواجد المتعلمون أمام مشكلة ترجمة يمكن للمدرس أن يستغل الظرف لمساعدتهم مثلا:

1. لتصور أحسن لمنهج بحثهم: من العادي اليوم أن يندفع التلاميذ في أبحاث في الشبكة دون التأكد مما يبحثون عنه وينتهون بالتيه في الفضاء الشبكي. ويمكن للمدرس إذا اقتراح حسب الظروف تغيير منهج البحث. بشكل أن لو بحثا بمساءلة محرك البحث (الباحوث) يظهر أنه غير فعال يمكن للمدرس مثلا الإيحاء ببحث بالإبحار (التنقل) بين سجل الملفات.
2. وإلى تعريف المشكل: يمكن للمدرس مساعدة المتعلم في تحديد الطبيعة الحقيقية للمشكلة التي تعترضه ليكون قادرا على تصور مخطط عمل قد يؤدي به إلى حلها. قد يصل المتعلم مثلا إلى نتيجة انعدام مشكلة تحرير في النص الأصل، وأن الأمر في الحقيقة يتعلق بمشكل جهل بالتركيب وعدم اعتبار معلومات خا- لسانية أو ببساطة مشكلة تركيز أو انتباه خلال القراءة.
3. وفي التحقق من الحلول المقترحة قد يحصل غالبا لنقص التجربة أو المعرفة أن يكون المتعلمون غير متأكدين من مناسبة حلولهم. في بعض

الحالات الجديدة قد يحصل أن المدرس نفسه لا يعرف الحل وهو ما يتوجب أن لا يستغربه أحد. المدرس يمكنه أن يوحي باستراتيجيات حل بمساعدة الشبكة والموارد البيليوجرافية. معرفة في أية لحظة يجب طلب المساعدة هي هكذا معرفة ما فوق إدراكية.

الحالة الثالثة التي قد تشجع تكييف المعارف حول الإدراكية هي وصف المهارة الجديدة والمراحل المطلوبة للتحكم فيها. المراجعة هي مهارة أساسية في عمل المترجم التي علاوة يجب أن تدرس من بداية التكوين نظرا لكونها تشكل كفاءة فوقية جامعة. إلا أنه يتعلق الأمر بالقدرة على مراجعة العمل الشخصي وأعمال الآخرين. في الحالة الخاصة بالمتعلم المبتدئ يحصل أنه قد يبدأ تكوينه بفكرته الخاصة على مسارات المراجعة. ويمتلكون بالتأكيد تجربة. إلا أنه يتعلق الأمر بالخصوص بمراجعة أعمال مدرسية موسومة بغياب جمهور مستهدف. وأعمالهم في جلها لا يقرؤها إلا مدرسوهم. وخلال الأشهر الأولى في تكوينهم الجامعي فإن تصور المراجعة هذا يستمر عند المتعلمين. إلا أنه على عكس الأعمال المدرسية فإن ترجمات المتعلمين يقرؤها جمهور واسع على الأقل فرضيا. والمفهوم الشخصي الذي يمتلكه المتعلمون عن المراجعة يجب أن يتطور للاستجابة لهذه الحقيقة الجديدة. وفي هذه الحالة تصبح المراجعة مهارة جديدة.

وقد يبدأ المدرس حوارا ما فوق إدراكيا طالبا من المتعلمين وصف طريقتهم في المراجعة. واقع التعبير عن مسارهم في المراجعة يساعد المتعلمين على الوعي به. وهذا الوعي يسمح للمتعلمين بمعاينة، بالمقارنة مع المشاركين الآخرين، نقاط القوة والضعف في منهج مراجعتهم. ثم المدرس، بطريقة أخرى، متقطعة، يمكنه وصف منهجه في المراجعة. ونظرا لأن وجهة نظر المدرس هي وجهة نظر خبير فإن المتعلم يقارن مساره مع مسار المدرس ويمكنه بالتالي تقويمه وتصحيحه. اعتبار هذه الحالات الثلاث الغنية بالتجربة الما فوق إدراكية يبرز واقع كون المكون الما فوق إدراكي في التعلم والتعليم تشجع بتطبيق مناهج تعلم تعطي قيمة

للتبادل الأصيل بين مختلف الأطراف في حالة التعليمية. كما يفسر ذلك باريس وفينوجراد (1990: 22):

[...] metacognition should not be regarded as a final objective for learning or instruction. It is embedded in ongoing thinking and problem solving and is an intermediate step to proficiency ».

ما فوق إدراكية وتكوين مهنيين في الترجمة:

السؤال المطروح الآن هو كيفية إدخال بشكل ملموس المكون الما فوق إدراكي للتعلم في تعليم الترجمة خاصة في الدروس التطبيقية. لأن النشاط الفكري الذي ينجزه فرد في مجال معرفة لا يحصل بتاتا في المجرد أو في الفراغ، ويصبح لازما تحديد أحسن الطرق، كمتعلم، لتدبير جيد لمسارات تسهل تعلمه. ومنذ أن الاعتراف بالما فوق إدراكية كجانب أساسي في التعلم والتعليم (جوننس وإيدول 1990) فقد اتفق الخبراء على التأكيد على أن إدخال الما فوق إدراكية كبعد في التفكير النقدي يجب أن يتم حسب استراتيجية ادماج أو مقاربة تَشرُّب. ونعني بمقارب تشرب إدماج الما فوق إدراكية في مضامين تخصص لتسهيل تطور المهارات الإدراكية التي تسمح للفرد باستعمال فكره النقدي. ويتعلق الأمر بعرض محتويات الدروس في حالات تعيد إنتاج أو تقلد سياقات سيواجهها المتعلم مستقبلا في مهنته. وحاليا يعرف الترجميون جيدا ما على المتعلم بمعرفته للعمل جيدا في سوق العمل. ونمتلك عدة كتب ترجمة تشهد على ذلك. المعارف الخاصة بالكفاءات المطلوبة من المترجمين المهنيين أصبحت معروفة. بتلخيص فيما يتعلق بوصف المعارف الأساسية لممارسة المهنة فقد قام الترجميون بمهمتهم. إلا أنه فيما يتعلق بطريقة تكوين المترجمين فلا زالت المهمة تنتظر الإنجاز. ولكن توجد فجوة تعليمية من أزيد نصف قرن كما يؤكد (كيرالي 1995، 2000 ؛ كرونين 2005 ؛ كيلي 2005). التكوين الجامعي عموما هو حاليا في مرحلة انتقالية بين نظام تربوي مركز حول التعليم (ما يجب أو يمكن أن يدرسه المدرسون) نحو نظام

تربوي مركز حول التعلم (ما يجب أن يتعلمه المتعلم). هذه الفترة الانتقالية تلزم من يهتم بقضايا التعليمية على تكييف ممارسته التعليمية مع نظرة تضع في الصدارة التعلم وليس التعليم. ولكي تقبل الما فوق إدراكية إيجابيا في الدروس التطبيقية يجب أن تشجع الصيغ التعليمية المستعملة في قاعات الدروس التفاعل الاجتماعي لكل المساهمين (مدرسون ومتعلمون) مع ظروف التعلم. وإذا أخذنا بعين الاعتبار بأنه عموما مجموعات المتعلمين المسجلين في الدروس التطبيقية يتذبذب ما بين 20 و40 متعلما، يمكن أن نترقب أن تفاعلا اجتماعيا بواسطة العمل التعاوني والمتشارك هو سهل نسبيا. وثلاث مقاربات تعلم تشجع التبادل الاجتماعي داخل قاعة الدرس: السقالة والإشراف التوجيهي والإدراكي والتعلم التعاوني.

مساعدة على التعلم (السقالة):

مفهوم السقالة في علوم التربية لصيق بمفهوم مجال التطور الداني الذي أدخله فيجوتسكي (1987). وبكلمات قليلة، فكرة السقالة تقابل درجة المساعدة التي على المدرس أن يقدمها إلى المتعلم ليكون الأخير قادرا على تنفيذ مهمة يتطلب إنجازها معرفة تتجاوز مستواه الإدراكي. تشيد السقالة لحظة أنى المتعلم يعرف حدوده ويدرك أنه لا يمكنه إنجاز المهمة بذاته. وعليه بالتالي طلب المساعدة بفتح حوار مع المدرس أو مع زملائه بحثا عن المساعدة والسقالة التي تسمح له ببلوغ مرتبة عليا من المعرفة اللازمة لإنجاز مهمته. ويعود للمتعلم خلق هذا الحوار.وهي مسؤوليته. هذه القدرة على المبادرة والنشاط هي خصوصية أخرى في التعلم النشيط ولكن ليست الوحيدة. يتصور المدرس مهمات ملائمة مع مستوى المتعلمين الإدراكي. وتعقد المهمات يجب أن يرتفع مع توال زيادة قدرة المتعلمين على فهم المعارف المحصلة وتنفيذ أنشطة تتطلب تعبئة هذه المعارف. بواسطة التعبير شفويا عما تعلموه فإن المتعلمين يعبرون عن حالة معارفهم التصريحية. وهي من الوقائع والقواعد والمبادئ. قلما نزعم بأن المتعلمين ليسوا قادرين على فهم معارفهم فإننا نحيل مباشرة على المعارف التصريحية.

أمثلة المعارف التصريحية:

1. تعريف مختلف معاني مصطلح الترجمة
2. الفرق بين مصطلح وكلمة
3. تعريف مختلف أنواع أخطاء الترجمة
4. مختلف أنواع النصوص
5. طرق الترجمة
6. وصف مراحل مسار الترجمة
7. التمييز بين نوعي البحث بالشبكة
8. الوسائل الاساسية للمترجم
9. مراحل منهج مراجعة
10. معايير صحة الموارد الوثائقية.

الحوار الذي يتم بين متحاورين في حالة تعلم يسمح لهم بتأكيد معارفهم ذاتها واكتشاف معارف الآخرين. المدرس بصفته خبيرا عليه بتشجيع التفاعل مع المتعلمين وبينهم. وفي التفاعل عليه باعتبار نوع المساعدة التي عليه بتوفيرها ليسمح للمتعلمين ببلوغ مستوى المعارف المطلوب. التبادلات الاجتماعية داخل قاعة الدروس هي فرصة للمتعلمين للطلب والتأكد أنهم فعلا قادرون على إنجاز مهمة. التبادلات الاجتماعية داخل قاعة الدرس هي فرصة للمتعلم في البرهنة والتأكد أنه فعلا قادر على إنجاز مهمة معينة. ولكن في ممارسة نشاط مهني يتوجب القدرة على التعبير عن معارفه؛ وخلال الفعل يبرهن المتعلم على قدرته على تعبئة معارفه. بقدرته على تنفيذ المهمات الخاصة بالمترجمين فإن المتعلم يبرهن على تعلمه نوعا آخر من المعارف: المعارف الإجرائية. هذا النوع من المعارف بعكس المعارف التصريحية محددة بالفعل. فلما يبرهن المتعلم على قدرته في تنفيذ مهمة بطريقة ملائمة ومعقولة فإن المدرس يستخلص أنه يمكنه أن يرفع سقالة أخرى ويتصور أنشطة مخصصة لرفع المستوى الإدراكي للمتعلم.

أمثلة معارف إجرائية:

1. البحث المصطلحي المرحلي؛
2. مراجعة ترجمة تبعا لبروتوكول مراجعة مكتب ترجمة؛
3. تصور استعمال زمن لمشروع ترجمة؛
4. تفحص قاعدة معطيات مصطلحية؛
5. اختيار واستغلال نص مواز؛
6. اكتشاف التأثير الأجنبي في لغة الترجمة؛
7. تحديد وحدات الترجمة المشكلة؛
8. استخدام الوسائل المرجعية للمترجم؛
9. تكييف ترجمة مع جمهور أجنبي مختلف؛
10. سترجة شريط.

وحسب تارديف (1997) لمساعدة المتعلمين على تطوير معارفهم الإجرائية يتوجب وضعهم في حالات حقيقية وأصيلة. لأن المعارف الإجرائية تحصل خلال الفعل والمدرس يصبح وسيطا بين المعرفة والمتعلم. ويلعب دور مرشد وموجه ومراقب. والفعل الرجعي الذي يمكن لمتعلم أن يحصل عليه من المدرس أو من زملائه هو أيضا مناسب في مرحلة إنجاز مهمة مثل التقييم. خلال أنجاز المهمة منفعة المتعلم تتركز على قدرته في التحكم في الفعل دون توتر يولده ضغط علامة نقطة. إن الفعل الرجعي الذي يحصل عليه المتعلم في السياق الاجتماعي لقاعة الدرس يشجع تطور سلوك إدماج معارف وليس سلوك التعبير عن تصرف منتظر أو كفاءة. وأحد أكبر مساوئ مقاربة التعلم بالأهداف هي بالذات واقع اختزال التعلم إلى سلوكيات معاينة وفي الغالب محددة سلفا، يعني نتيجة خاصة ومنتظرة. هذه المقاربة تدفع المتعلمين إلى التميز ولكن معارفهم تبقى سطحية (فليست جيدة إلا للعرض) وليست حقا مدمجة (دويك 1999). الممارسة في قاعة الدرس تتطلب بهذه الطريقة بعدا جديدا. ولما تنجز تمارين الترجمة داخل دروس الترجمة يمكن

للمتعلمين الاعتماد على تعاون المدرس وزملائهم لحل مشاكل تعترضهم. يمكن للمتعلمين مثلا التعبير شفويا عن معارفهم التصريحية حول قواعد المعطيات المصطلحية ولكنهم يعانون من صعوبات في استعمالها. ولما يعاني المتعلم من صعوبة في تصفح قواعد المعطيات المصطلحية فإن المدرس أو متعلما آخر يمكنه أن يصف طريقة الاستعمال مع تمكين المتعلم من التنفيذ والقيام بالأفعال. وإذا استمر المشكل فالمدرس يمكنه بنفسه تنميط النهج لتوضيح طريقة العمل. وأيضا قد يحصل أن تكون الصعوبات التي يلاقيها المتعلمون هي بالأحرى عوارض نقص في نظام معارفهم الشرطية أو الاستراتيجية. المعارف الشرطية تساعد المتعلمين في تحديد في أية لحظة وبأية طريقة يجب أن يطبقوا استراتيجية عوض أخرى. وفي علوم التربية يرى هذا النوع من المعارف كمسئول عن التحويل (تارديف 1997: 52). ومن أمثلة المعارف الشرطية:

1. تصفح معجم كبير مصطلحي بغية حل مشكل مصطلحي؛
2. تطبيق مراحل المراجعة التي اقترحها بريان موسوب (2006) خلال تمرسن المراجعة الذاتية؛
3. تصفح الشبكة عوض موسوعة في مكتبة؛
4. تصحيح أغلاط إملائية في أوراق الزملاء؛
5. تفادي العبارات المحلية في نص موجه لجمهور غير محلي؛
6. زيارة مكتبة صحيفة للاستعلام عن الخصوصيات النصية للمقالات المنشورة في المجلات حول موضوع مثلا؛
7. استعمال مصطلحية الترجمة لوصف منهجه في إنجاز عمل؛
8. التأكد من انعدام نقص في علامات الترقيم قوس مثلا؛
9. البحث عن تعريف كلمة في معجم أحادي اللغة.

يتميز الخبراء والمبتدئون في عدد تكرار استعمال المعارف الشرطية. فلا جدوى لمتعلم أن يتكلم عن أهمية المراجعة ويعد مختلف مراحل مسار المراجعة إذا

كانت أعماله لحظة تسليمها تحوي أغلاطا ترجمة ولحن وإملاء. ونظرا لأن الحوار الما فوق إدراكي الذي قد يحصل في ظرف تعلم بين متعلم ومدرس يربط علاقة ما بين مبتدئ وخبير، على المدرس بتقييم دقيق لمستوى التطور الإدراكي للمتعلمين. هذا التقييم يجب أن يمكنه من وضع معالم ملائمة لتوفير مساعدة في التعلم (سقالة) التي تمثل تحد للمتعلمين مع تفادي إحباط العقبات التي لا تتجاوز. ويؤكد باريس وفينوجراد (36) على واقع أن تقييم المدرس السيئ لمستوى كفاءة المتعلم يحدث ارتباك وإحباط المتعلمين. وقد ذكرنا ذلك، ولكن يستحسن العودة إلى واقع أنه في تكوين المترجمين الفرق بين الكفاءة المنتظرة للمبتدئ وكفاءة الخريج ليست محددة جيدا. المناهج التقليدية المستعملة في الدروس العملية للترجمة تؤدي إلى حالة يجب فيها أن تحسن ممارسات الترجمة سواء عند المتعلمين الذين يترجمون لأول مرة أو عند ذوي تجربة معينة، إلى مستوى ممارسة المدرسين وفي احسن الأحوال إلى مستوى ممارسة المترجم الخبير (دبريو 1995؛ برناديني 2004).

وغني عن القول أن تطبيق مقاربة تعليمية، كالمسعفة في التعلم، لا تتكيف مع كل أساليب التعليم. المدرس الذي يرغب في تطبيق هذه المقاربة عليه أن يكون شخصا متعاطفا وقادرا على ادخال المتعلمين في حوارات ما فوق إدراكية. فهي في نفس الوقت مقاربة تتطلب تنظيما مختلفا للفضاء المادي لقاعة الدرس، وتنظيما خاصا لأنشطة التعلم. وليستطيع المدرس بناء تفاعل أصيل مع المتعلمين فعليه أن يتخلى، نوعا ما، عن أن يكون الآمر الناهي لكل شيء تحصل في القاعة. ينتظم المتعلمون في جماعات صغيرة والمدرس يتحرك بين المجموعات لمراقبة سير الأنشطة مع تحديد الحالات التي تتطلب تدخله. وهي طريقة في ضمان حوار حق في قاعة الدرس. زيادة عن تخطيط ما سيفعله في قاعة الدرس فإن على المدرس توقع الانشطة التي على المتعلمين أن ينجزونها. المساعدة على التعلم هي في نفس الوقت نوع من التعليم المعقلن التي يتطلب تخطيطا ومراقبة ومراجعة وتقييما (انشطة ما فوق إدراكية). لأن المساعدة على التعلم لا تنبع فقط من المدرس

فالأنشطة في قاعة الدرس تتم خصوصا جماعات. ينزل المدرس من برجه، مجازا وحقيقة، بغية المشاركة في حوارات أصيلة مع مختلف المجموعات وتقديم مساعدة على التعلم التي تستجيب للحاجيات الخاصة بكل متعلم. المساعدة على التعلم هي قبل كل شيء طريقة في تقاسم وتبييئ المعارف وخلق محيط تفاعل اجتماعي أصيل لاستغلال أفكار محصلة ومعارف خاصة بالتعلم.

الإشراف التوجيهي:

الإشراف التوجيهي يندمج في المنعطف المعرفي الذي يوجه كل الجهود نحو التعلم على حساب تقليد كان منشغلا أكثر بالتعليم. وبهدف مساعدة المتعلمين في تسيير تعلمهم وأول ما يجب القيام به عادة هو دفع الفرد للتعرف على نفسه ذي إدراك وما فواق إدراك. فأكثر ما وعى فرد بقدراته الخاصة ومساراته الإدراكية فأحسن ما كان في موقع التحكم في تعلمه وأخيرا في تكوينه (باريس وفنوجراد 1990: 39). التوجيه الإدراكي يسمح للأشخاص بالتغيير ذاتيا.

وفي منظور تعلم من المهم أن يكون المتعلم قادرا على فهم المسارات الإدراكية التي تمكنه من حل مشكلة وتنفيذ مهمة أو اقتراح ترجمة ملائمة. فأن يكون قادرا على تفسير المسلك المتبع للوصول إلى حل لمشكلة هو مبدئيا ضمانة معرفة المتعلم بمعالم ليسلك بنفسه الطريق من جديد بغية حل نفس النوع من المشاكل تاليا. التوجيه الإدراكي يشجع إدخال ما فوق إدراكية في قاعة الدرس، لكونها يترتب عنها حوار بيم متعلمين ومدرس بغية إنجاز مهمة مشتركة. وهكذا فممارسة ترجمة أصيلة في قاعة الدرس تضع المتعلم والمدرس على قدم المساواة قياسا لمهمة المراد تنفيذها. وتكمن الصعوبة في تواجد خبير ومبتدئ يعملان سوية لإنجاز ترجمة. وعوض حكم يحدد مناسبة أو عدم تلاؤم حل كما في الكفاءة الأستاذية تقليديا، يصبح المدرس منوالا. ومن بين كل تقنيات التدريس فتقنية التنميط (تنيط مهمة بخضور متعلم والتعليم بالبرهنة) هي التي لها أكثر الحظوظ لتشجيع التعلم (كوستا ولوري 1998: 72). مفهوم مجال التطور الداني (فيجوتسكي

1978) يرتكز على الدور الأساسي الذي تلعبه محاكاة الأشخاص المعتبرين كأكثر تجربة أو خبراء في التعلم. وبنفس الطريقة يتعلم الطفل بالتقليد عن آبائه يتعلم المتعلمون بتقليد حركات أساتذتهم. المتعلمون يمكنهم إذا التعلم بتقليد مدرسيهم. وفي الترجمة يمثل التنميط فرصة جيدة لإدخال البعد الما فوق إدراكي في قاعة الدرس.

أغلب المسئولين في برامج التكوين يكلفون بالدروس التطبيقية، خاصة وسط المبتدئين، مترجمين محترفين والذين في عدد من الحالات يطبقون العادة القديمة في المناهج التي استعملها شيوخهم لما كانوا متعلمين. ومنطقيا يستغلون المناهج التقليدية (ترجمات جماعية وكفاءة أستاذية أو منهج اقرأ وترجم). في عدد لا باس به من الحالات، تدور انشطة التعليم هؤلاء المدربين حول نجاح وفشل المتعلمين في اقتراح ترجمات ملائمة وهو ما قد يدفع المتعلمين للظن بأن مهمة المدرس هي الإشارة لهم إلى ما هي الجوانب في كفاءتهم التي تبعدهم عن مستوى الكفاءة المهني. وعوض استنتاج نقصهم في القدرة على الترجمة يمكن للمدرس المهني أن يقترح تمارين ترجمة في الصف بغية تنميط منهجه ذاته. وبالتعبير شفويا بصوت عال عن مختلف المراحل أو الإجراءات التي يتبعها لإنجاز مشروع ترجمة يسمح المدرس للمتعلمين برؤية مهني قيد العمل. ولكي يكون لهذا النوع من التنميط تأثير إيجابي يتوجب أن يكون كل المتدخلين على قدم المساواة قياسا لدرجة التعود مع النص المطلوب ترجمته. في المناهج التقليدية تمارين الترجمة تخص نصوصا والتي في حضرها المدرس سلفا. وفي حالات عدة سبق وترجمها المدرس، وهذا مما سمح له بتحديد الوحدات الصعبة. في حالات أخرى يتعلق الأمر بنصوص يستعملها المدرس منذ زمن في دروسه وكون فكرة عن الوحدات الصعبة على المتعلم. وغالبا ما تختار النصوص لأنه يمكن أن تستخرج منها بعض أنواع الصعوبات. وهذا يعطي للمدرس ميزة على المتعلم، وكثيرا ما يشعر المتعلم بالإحباط لأن مقترحاته لا تساير تلك وجدها المدرس حين إعداد الدروس (كيرالي 1995: 7). ولتمرين تنميط في الفصل فقد يختار الفصل كله النصوص. والمدرس

يمكنه أن يسأل كل فرد لاختيار نص يحبه ويبتغي ترجمته. وحسب عدد المتعلمين فقد يتم الاختيار جماعات أو أزواج. وطول النص وموضوع النص يمكن أن يحددا مسبقا بغية القدرة على إنجاز التمرين في أوقات الدرس. وعلى المتعلمين في نفس الوقت تصور التعليمات لترجمة حسب حاجياتهم أو مصلحتهم كزبائن افتراضيين. ونظرا لكون هدف المدرس هو تنميط منهجه في الترجمة وتشجيع الما فوق إدراكية بين المتعلمين فعلى المدرس أن يعبر شفويا بصوت عال عن مختلف مراحل منهج عمله. إن تنميط المدرس لعمل المترجم هو بالخصوص استراتيجية تقاسم المعلومات. وتمرين التنميط سيكون ما فوق إدراكيا غنيا إذا تقاسم المدرس تخطيطه للمهمة واصفا أهدافه ومفسرا أفعاله. وفي نفس الوقت فإن تمرين التنميط على الأرض في قاعة الدرس يترتب عنه لزوما أغلاط. ووجود مشاكل ترجمة لا مفر منه للمدرس نفسه. ولكن تحديد المشاكل والحلول التي تسمح للمدرس بإبراز لعين المتعلم الطبيعة الما فوق إدراكية للتحكم المستمر في مسار الترجمة. وفي الواقع فإن وجود مشكلة هو الذي سيسمح للمدرس بتعبئة معارفه وعرض استراتيجياته الخاصة لحل مشاكل بغية جعلها واضحة في عيون المتعلمين. إن التنميط في القسم يسمح للمتعلمين بملاحظة أن المدرس ذاته بصفته خبيرا لم يجد حلاً لكل المشاكل. والمشاكل التي اعترضت المدرس أو المتعلمين تمثل فرصا ثمينة للتوعية بطرق حل المشاكل: تحديد وتعريف واقتراح مسالك حل وتصور مخطط عمل واقتراح حلول ممكنة واختيار التحقق من حل ترجمة.

وبالطبع المترجم الخبير ولو أنه لا يتبع كل هذه المراحل في حل المشاكل فهو ينجزها بطريقة لا واعية. زيادة يمكنه أن يتجاهل عديدا منها. إلا بعض منها ستستغل دوما مثل تحديد مشكلة واقتراح مسلك حل والتحقق من الحل المقترح. يجتهد المدرس لكي يصل المتعلم إلى التحكم في منهج الترجمة ويتم بوعي كل مراحل المسار. وبعد التحكم في المسار تصبح بعض من هذه المراحل عملية أقل وعيا بها.

الطابع الاجتماعي للتوجيه الإدراكي يتجلى أيضا في الفعل الرجعي وتقييم المشاركين الآخرين في حالات التعلم. وبالفعل يمكن لهؤلاء المشاركة بأنفسهم في تمرين التنميط وإذا تقديم عدة وجهات نظر أخرى، ومن هذا تأويلات مختلفة لنفس وحدة الترجمة. إن الحركية الاجتماعية داخل قاعة الدرس تسمح للمتعلمين بالشعور بالثقة لتقديم نظرة منتقدة لما يقوم به مدرسهم ويمكنهم تقديم حلول أخرى وأحكام حول مناسبة حل ترجمة واقتراح استراتيجيات يعتبرونها أكثر ملاءمة وبل اقتراح حلول أخرى في الترجمة مع تعليلها. وبهذه الطريقة يشجع الحكم على عمل الآخرين القدرة على تقييم عمله ذاته وحالة معارفه حول الموضوع المعني. تنميط مسار الترجمة داخل قاعة الدرس يسلط الضوء على النقاط القوية والضعيفة لمن ينجز ترجمة. لأن المدرس ليس له ميزة أسبقية تحضير النص ويمكن أن يستفيد في هذه الفرصة ليتقاسم مع طلابه استراتيجياته المكملة. وهكذا إذا كان نص الترجمة ليس من تخصصه يوضح المدرس للطلاب استراتيجيات التوثيق والوسائل الوثائقية التي يستعملها ومعايير اختياره للموارد ومعايير تقييمه لجودة مصدر... ويمكنه أيضا أن يتقاسم مع الطلاب استراتيجيات حل المشاكل التي يستعملها. وأخيرا فعلى المساهمين في هذا النوع أن يبرهنوا على تفهم وتعاطف. ويجب أن يبرهنوا على قدرة كبيرة على الاستماع والتعبير بوضوح عن أفكارهم. ويتطلب التنميط في سياق قاعة درس التفتح على الطلاب دون المخاطرة بفقدان الاحترام ولا المصداقية. وإذا لم يوجد تعاطف بين المدرس والمتعلمين فلا يحصل تنميط كما نفهمه. قبل الاندفاع في تقاسم معارف فالمدرس كونه مكلفا بأنشطة القسم يجب أن يهيأ جوا ملائما للتعلم التعاوني.

التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني هي مقاربة تعلم تفاعلية تشكل الجماعات فيها صيغة تعليمية بامتياز. وبطبيعته الاجتماعية فإن التعلم التعاوني يولي قيمة لسياق الاجتماعي لمؤسسات التكوين والجامعات، وبالخصوص سياق قاعة الدرس. كل نوع من

التفاعل بواسطة تقنيات المعلومة يشكل أيضا تفاعلا اجتماعيا. التعلم التعاوني يبحث لتطوير الكفاءات الاجتماعية للمتعلمين.

ويعكس المقاربات التقليدية في تعليم الترجمة التي يتمثل فيها دور المتعلم في اقتراح، من حين لآخر، حل ترجمة، في المقارنة التعاونية يعمل المتعلم وسط جماعات مصغرة أو في مجموعة لتنفيذ مهمة أو مشروع ترجمة. في المناهج التقليدية تتم التفاعلات في قاعة الدرس حصرا بين المتعلمين والمدرس وتترك مكانا صغيرا للتفاعل بين المتعلمين. البعد الما فوق إدراكي للتعلم سيكون مبرزا إذا تم عبر معرفة اجتماعية متقاسمة. وبهذا المعنى فالتعلم التعاوني يصبح ملائما لتطوير قدرات ما فوق إدراكية لمهنيي المستقبل. ويحتل مفهوم المساعدة مكانة طاغي في التعلم التعاوني. مساعدة الآخر هي مهمة تعلم وإمكانية إبراز امتلاكنا لبعض المعارف ولكن في نفس الوقت إمكانية تقييم، حيث المساعدة التي قد يمكن أن يحصل عليها المتعلم من المدرس ومراحل المساعدة تخضع لعدد المتعلمين. تخضع أيضا نوعية وكم المساعدة الفردية التي قد يحصل عليها متعلم من مدرسه لكمية الوقت التي يخصصها المدرس لكل متعلم. ولاحظ سكينير من قبل، في عام 1968 بأن المساعدة التي قد يحصل عليها المتعلم هي من الأستاذ. وهكذا فبقدر تزايد عدد المتعلمين تقل إمكانيات الحصول على فعل رجعي من المدرس.

وفي التعلم التعاوني بالعكس يمكن للمتعلم أن يحصل على مساعدة سواء من زملائه أو من الاستاذ. ونظرا لأن التكوين في الترجمة يستهدف البالغين بزاد إدراكي مهم، يمكن أن ننتظر من أن يشجع الترابط الإيجابي بين عناصر المجموعات مساعدة طويلة ومتنوعة داخل قاعات الدرس. زيادة وكما ذكرنا سابقا فإن عددا مهما من المتعلمين المسجلين في برامج الترجمة هم أشخاص يرجعون إلى الجامعة بغية تغيير مسارهم المهني وفي حالات أخرى يتعلق الأمر بأشخاص قريبين من سن التقاعد ويرون في الترجمة إمكانية الاستمرار في النشاط في سن سوق العمل. هذا التنوع، بما يثريه السن والتجربة إدراكيا، يجعل من الدروس التطبيقية سياقا مثاليا للتعلم التعاوني ومن هذا للما فوق إدراكية.

إمكانية المقارنة أساسية لتطور الما فوق إدراكية. وهي السبب الذي من أجله حظي العمل التعاوني باستقبال مشهود في النظام التعليمي الفرنسي خلال الثلاثينات مع أبحاث سيليستان فريني Freinet الذي تأسست تعليميته على حاجة الكل للتعبير والتعاون والتعلم والتنظيم. ولأن التعلم سهل بمساعدة من هو أكثر تقدما وبتشارك مع أشخاص من نفس المستوى، فللمدرسين مصلحة في تشجيع التعاون داخل قاعات الدروس أو بين المتعلمين (أودي 2004). وعكس التنافس يسمح التعاون بالمقارنة التي هي استراتيجية تقييم ذاتي دائمة. وفيما يتعلق بالتطوير الإدراكي يمكن أن يوصف العمل التعاوني بالمتصارع لأنه يؤدي إلى نقاش ونقد. على المستوى الما فوق إدراكي يسمح العمل التعاوني للمتعلمين بمقارنة طرق تناولهم للمهمات الفكرية. وحتى ولو أن متعلما لا يتبنى طريقة التخطيط والتدبير والتقييم هذه لمساراته فله إمكانية رؤية معاينة وجود طرق عمل أخرى. العلاقات الاجتماعية اللصيقة بالعمل التعاوني تزيد من معرفة المتعلمين بعمل الفكر وتسمح لهم بالتميز الواحد عن الآخر في طريقة تناولهم لمهمة مقدمة لكل واحد إمكانية تقييم فعالية لاستراتيجياته الما فوق إدراكية.

وفي مجال تكوين المترجمين ربما كان كيرالي الكاتب الذي أكد أكثر على مزايا العمل التعاوني. وما هو جديد في مقترح كيرالي هو موقفه فيما يخص مسؤولية المتعلمين في العمل جماعة. فحسب كيرالي العمل جماعة في وسط تربوي هو متأثر كثيرا بكتاب جونسون Johnson وجونسون Johnson (1991) *Learning Together and Learning Alone*. وتشكل أعمال الكاتبين مرجعا لا مفر منه فيما يخص العمل التعاوني لأن من مزاياه القدرة على التكيف مع عدد من السياقات ومع متعلمين من كل الأعمار. إلا أن كيرالي (2000: 38) يعارض الطابع الموجه لمقترحات جونسون وجونسون حيث التحكم يعود مرة أخرى إلى لمدرس. إلا أنه زيادة على تشجيع المساهمة النشيطة للمتعلمين في تعلم المعارف، فالتعلم التعاوني يجب أن يكون فرصة للمتعلم للتكلف بنفسه بتحمل شخصيا أدوارا

خاصة داخل مجموعات العمل وتقرير بنفسه طريقة تناول المهمات. في ظروف تعلم حقيقية يجب أن يكون المتعلمون واعين (ما فوق إدراكية) بالطريقة التي يمكنهم بها المساهمة في نجاح المهمات. وأخيرا لأن الترجمة هي نشاط ذي مكون كبير ما فوق إدراكي يصبح منطقيا اقتراح تكوين مهنيين ترجمة تبعا لمناهج تعليم تشجع الما فوق إدراكية المتعلمين.

المقاربات الثلاث التي وصفناها: السقالة والتوجيه الإدراكي والتعلم التعاوني، تشكل الأعمدة الثلاثة المفهومية التي يرتكز عليها تجديد التفاعلات في قاعة الدروس للانتقال من التقليد (ترجمات جماعية وكفاءة أستاذية واقرأ ثم ترجم) إلى مقترح اختيار تعليمي يبرز جيدا أن الانتقال من تصور ترجمة كنشاط نقل وإعادة إنتاج أحادي الاتجاه (النص الترجمة) إلى تصور ها كتمرين بناء معنى (اروخوArrojo 2005: 226). ونحن نتفق مع فكرة أن تكوين المترجمين يمكن أن يتم بواسطة مقاربات ومناهج وصيغ تعليمية متوافقة مع ممارسة المهنية للترجمة. وإذا كان الترجميون يعترفون بأن ممارسة الترجمة مهنيا تتطلب زيادة على الكفاءات التي وصفت في ببليوجرافيا الترجمة قدرة عالية على حل مشاكل اتخاذ القرارات ويتوجب بالتالي اقتراح مناهج تعلم تشجع تطور هذه المهارات بين المتعلمين.

المتعلم والنظرة إلى الذات:

إن تصورا في التعليمية هدفه وضع المتعلم في قلب الظرف التربوي بمناهج نشيطة يجب ضرورة أن ينبني على معرفة جيدة للمتعلم، ومعرفة جيدة للمشرفين على التكوين ولكن بالخصوص معرفة المتعلم بنفسه. وفي سياقات تعليمية حيث الحاجة إلى تعلم التعلم والتعلم مدى الحياة تصبح شيئا لا مفر منه فإن الفاعل الأهم في الظرف التربوي هو المتعلم. وفي آخر المطاف فهو وحده صاحب الكلمة الحسم في نجاح أو فشل مشروع تكوينه وحياته المهنية وذلك بطريقة عمله وبالتزامه وبأهدافه الشخصية. وللعمل أحسن في سوق العمل فإن مترجم الغد عليه أولا أن

يكون قادرا على التكلف بنفسه وأول مهمة في هذا الاتجاه هي تحسين صورته كمتعلم وكمهني مستقبلي.

وسنركز في الفقرات التالية على مفهوم الصورة عن الذات بهدف دراسة المتغيرات الفردية التي تتعلق با لما فوق إدراكية وأهمية هذا المفهوم في تكوين المترجمين. يقترح معجمُ مصطلحاتٍ[1] التعريف التالي لمفهوم صورة الذات في المجال النفسي:

هي فكرة مركبة يكونها كل عن هويته النفسية والاجتماعية والتي عكسيا قد تؤثر في سلوكه. وهذه الفكرة تشمل الوعي بجسده والطريقة التي يجيب بها أم لا على احتياجات الشخص ؛ الوعي بما نريد وبما لا نريده ما نحب وما نكره والوعي بالطريقة التي نحدد ونربط بها العلاقة مع الآخرين ونظرة الآخر إلينا.

ويتعلق الأمر بالطبع بتعريف فضفاض لمعطى نفسي له تأثير كبير على عمل الشخص ككائن اجتماعي. مع ملاحظة أن التعريف يتحدث عن صورتنا في عين الآخرين. وفي معجم التعليمية لراينال وريونيي (2005) نقرأ التعريف التالي لمفهوم الصورة الذات كما تستعمل في التعليمية:

صورة الذات ومفهوم الذات: تصور شخص عن نفسه وقدراته في التعاطي مع العالم الخارجي. هو مفهوم يبنى تدريجيا بفضل تجارب الحياة الاجتماعية والمدرسية ويشكل تدريجيا الفرد.

وحسب رينال وريونيي الصورة عن الذات ليست فطرية عند الكائن البشري. هي تبنى طوال الحياة بالتوازي مع تطور الحياة في المجتمع. ولا يتعلق الأمر بشيء ثابت لا يتغير، وإذا رغب أو الزم بالتغيير فللفرد القدرة على تغيير صورته عن ذاته.

[1] Le Grand dictionnaire terminologique.

وكيرالي في *A Social Constructivist Approach to Translator Education* يكيف تعريف صورة الذات مع تكوين المترجمين. ويقترح التعريف التالي (2003: 3):

«This self-concept is the psychological identity that the translator creates through learning and experience with translation activities, the individual's understanding of him- or herself as a translational information processor. »

يمتلك مفهوم الذات في علم النفس حقل دلالة واسع يشمل جانبا ثقافةً جسدية مرتبطة بالمظهر الجسدي. وصحيح أيضا أن صورة الذات، بعبارات نفسية، يمكن أن تؤثر بطريقة غير مباشرة في صورة المترجم عن ذاته. ولا عجب إذا كانت برهنت الدراسات التجريبية يوما ما على أن عددا من المرشحين يختارون مهنة الترجمة لأنهم يعتقدون أنه عمل فردي معزول يمكنهم فيه أن يزدهروا دون عقبة انطوائهم. وتؤكد التعريفات التي اقترحها رينال وريونيي وكيرالي أيضا على واقع أن الصورة عن الذات هي نتاج تجارب عايشها الفرد خلال حياته.

ولا شك أن للمحيط أهمية كبيرة في تكوين الصورة التي يبنيها كل شخص عن ذاته. وبالنظر إلى هذا المفهوم كل نظام تعليم يجب أن يكون من بين أهدافه ممارسة تأثير في تكوين الصورة عن الذات بين المتعلمين. وإذا اعتبرنا الطابع السلبي لتكوين المترجمين خلال الخمسين سنة الأخيرة فمن المنطقي أن يعتبر المشغلون أن الخريجين الجد سلبيون وغير مستقلين وعاجزون على اتخاذ قرارات مستقلة (موريلو 1999). الصورة عن الذات للخريجين الجدد يجب أن تكون، جزئيا على الأقل، ناتج تجارب معاشة خلال التكوين. وأيضا من المسلم به أن تبني المناهج السلبية والمناهج التقليدية في التعليم مثلا، ينتج عنه مهنيين سلبيين وغير مستقلين ومترددين. هذا الحكم هو أيضا تخميني لغياب دراسات ومعطيات ميدانية تؤكده. إلا أنه وبالنظر إلى الكفاءات المطلوبة في الخريجين الجدد في عروض

العمل في قطاع صناعة اللغات (بوكير 2004) فإن المناهج التقليدية قد لا تكون ملائمة على الأقل نظريا لتكوين نوعية المترجم المطلوبة اجتماعيا اليوم.

تمتلك الما فوق إدراكية بعدا فرديا وذاتيا مهما. والصورة التي يكونها متعلم أو مترجم عن ذاته هي بالفعل ناتج تقييم ما فوق إدراكي. والوعي بقدراته وضعفه كمترجم واعي بحدوده الإدراكية والجسدية ومعرفة اية مجالات تفوقه ومعرفة المحيط العمل الذي لا يمكن أن يزدهر فيه شخصيا ومعرفة ما إذا كان مستعدا للعمل تحت قيود وتحديات سوق العمل ومعرفة وتيرة العمل ومعرفة ما هي جوانب شخصيته التي تسهل أو تصعب إدماجه في المجموعة المهنية، تلك كلها اعتبارات ما فوق إدراكية شديدة الارتباط بالصورة عن الذات. وبهدف مساعدة المتعلمين في تكوين تصورهم عن ذاتهم كمتعلمين من المهم تحليل متغيرتين قد يكون لهما تأثير مباشر في الما فوق الإدراكية ومن ذلك في تكوين مفهوم الذات. أولهما أسلوب التعلم وهو المتغيرة التي تؤثر كثيرا في بناء الصورة. وثانيا مجموعة العوامل العاطفية الي يمكن أن يكون لها تأثير مباشر في المسارات الإدراكية للمتعلمين: موقع التحكم أو منبع السلطة ومحفز الإتقان والملاءمة الاجتماعية.

أسلوب التعلم:

يحيل أسلوب التعلم على طريقة معالجة المعلومة السائدة عند كل فرد. ويتعلق الأمر إذا بتفضيل ثابت في طريقة التصور ومعالجة وتنفيذ مهمة فكرية. كما يفسر كولب Kolb (1984) اهتم الانسان منذ القدم بوصف الفروق الفردية. ويذكر حالة الفلاسفة الغنوصيين في القرن الثاني الذين صنفوا الكائنات البشرية إلى ثلاثة أصناف: من هي ذات منحى فكري أو منحى عاطفي أو منحى إحساسي. ثم يعود كولب إلى حالة الفيلسوف شيلير من القرن الثامن عشر الذي يضع في جانب السذج أو العاطفيين وفي جانب آخر الواقعيين والمثاليين. وقرنا فيما بعد أحيا نيتشيه الثنائية التقليدية بين الميالين إلى أبولونيوس أو ديونيسوس. وبالنسبة لنتشيه الأبولونيون يمثلون الكائنات التي تدفع بالثقافة إلى التحكم في غرائزهم واستلطاف

وتحبيب الفن حسب الاشكال المبتكرة والمنتجة وفق مثال مشترك. والديونوسيون هم بالعكس، يتصرفون حسب قوة الغريزة رافضين كل تحكم عقلي. وينهي كولب عرضه التاريخي بالتأكيد على أهمية أبحاث كارل يونج حول الموضوع. وقد اهتم يونج بالنماذج النفسية التي صنفها إلى صنفين كبيرين: المنفتحون والمنغلقون.

ورغم المعرفة العامة بالفروق قياسا بطريقة تناول المهمات الإدراكية فإن الدراسات حول أساليب التعلم انتقدت دوما بسبب القوالب الجاهزة التي تولد. هذه القوالب من نتائجها تعميم موضوع منح قيمة لفردية الكائنات البشرية. وإذا كان صحيحا بأن جزءا كبيرا من السلوك والشخصية يفرضه المجتمع فإنه صحيح أيضا أن الفروق الفردية تصمد.

إن مفهوم التعلم ليس بغريب عن الترجمية. ففي كتابه *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation* (1997) يستلهم دوجلاس روبنسون من علوم التربية، وبالخصوص من علم النفس الإدراكي، الاسس النظرية في تكوين المترجمين. والفصل الثالث من كتابه "المترجم قارئا" المخصص للطابع الفردي للتعلم حسب مختلف أساليب التعلم. إن هذا التطبيق لمفهوم أساليب التعلم على تكوين المترجمين يشكل سبقا في تكوين المترجمين. واستوحى ربنسون من كتاب إريك جينسين *Brain Based Learning and Teaching*. ويقترح جينسين أربعة عوامل تحدد أسلوب التعلم: السياق وقنوات الإحساس الإدراكي ومعالجة المعلومة والجواب. فالكل قد يطور ويبني كل أنواع أساليب التعلم التي اقترحها جينسين. وبعض الأساليب ستكون أكثر بروزا من الأخرى حسب التاريخ العائلي والاجتماعي والمدرسي لكل واحد. والفقرات التالية تقدم وصفا ملخصا لمختلف العوامل التي اقترحها جينسين. وتبعا لهذا الوصف فإننا سنلقي نظرة نقدية على تكييف روبنسون.

العامل الأول الذي حدده جينسين هو عامل السياق ويتعلق بتأثير السياق أو حقل العمل المباشر في كل عملية تعلم. وثنائية أولية هي التمييز بين المتعلم

المرتبط والمستقل عن السياق. فالمتعلم الخاضع للسياق هو الذي له إمكانيات نجاح في ظروف تعليمية، يحاول إعادة إنتاج السياق الطبيعي لتطبيق المعارف المتعلمة. ويتعلم بالفعل في ظروف تعلم حقيقية. ومن جهته المتعلم المستقل عن السياق هو الذي ينجح أحسن في سياقات اصطناعية مثل قاعات الدرس. ويفضل التعلم متخذا بعدا قياسا لموضوع التعلم دون تناوله وتغييره. ومن وجهة نظر إدراكية يمكننا القول بأن المتعلم المرتبط بالسياق يشجع المعارف التصريحية. والمتعلم الذي يستفيد من السياقات المرنة والذي ينتعش أحسن في سياقات مهيكلة يشكل الصنف الثاني قياسا للسياق. الأول له امكانيات نجاح أكبر في سياقات تعلم متغيرة: مختلف فضاءات مادية (قاعة درس، مختبر، مكتبة، حديقة نباتية، مدرج، مجموعة دراسات...) ومختلف أنشطة القاعة (عمل فردي وعمل مزاوجة وعمل جماعي وعروض) ومختلف وسائل مساعدة على التعلم كتقنية الاتصالات. المتعلم الذي يتكيف أحسن مع سياقات مهيكلة يعطي أهمية أكبر لوجود شروط وظروف يعتبرها كلازمة: نوع من المدرسين وجو قاعة معين وثابت وصمت مطبق وروتين يومي. وحسب نوع العلاقة التي يحددها المتعلم مع الاشخاص الذين يلازمهم يميز جينسين ثلاثة أصناف: المستقلون والخاضعون والمترابطون. فالخاضع يتميز بقدرته على العمل في كنف مجموعة ولو أنه قادر على العمل وحده لما تلزم ذلك الظروف. إلا أنه أكثر قدرة وفعاليه لما يعمل بطريقة جماعية. المتعلم المستقل يستفيد اكثر من قدراته في سياقات تشجع العمل الفردي. ويتأقلم مع العمل التعاوني ولكنه أكثر فعالية لما يعمل بطريقة جماعية. المتعلم المستقل يستفيد أكثر من قدراته في سياقات تشجع العمل الفردي. ويتكيف مع العمال التعاوني ولكنه يستغل كل طاقاته في حضور كفاءة آخر. المتعلم المترابط من جهته يمكنه أن يزدهر تماما سواء في سياقات تشجع العمل التعاوني أو في سياقات حيث العمل الفردي هو المعيار.

الفرق الثالث الذي يحدده جينسين قياسا للسياق هو الفرق بين المتعلمين المركزين على الاشخاص ومتعلمين المركزين على المضمون. يتعلم الأولون لما

يثقون بالمساهمين الآخرين في ظرف تربوي وخاصة المدرسين. وإذا كان لسبب ما (الانطواء وصعوبة التواصل والأحكام المسبقة ونقص السلطة أو التجربة...) فالمتعلم لا يثق بالأشخاص الذين يقدمون له المعلومة وفعاليته قد تنقص. المتعلم المركز على الشخص يولي أهمية كبيرة للمصدر الإنساني للمعلومة منه لمضمونها. ومن جهته المتعلم المركز على المضمون يميل إلى تشجيع ما يود أحد إيصاله. وبالنسبة له المادة المطلوب تعلمها أهم من الشخص الذي يقدمها. وللمتعلم المركز على المضمون فالمدرسون لا يمثلون إلا وسيلة بلوغ المعلومة. والعامل الثاني الذي يحدد أسلوب التعلم هو الأكثر شهرة ويحيل على الحاسة الطاغية عند فرد معين. وتبعا لها صنف المتعلمون إلى بصريين وسماعيين وحركيين. المتعلم البصري يرى جهد تعلمه مشجعا لما يكون أمام تمثيل بصري للمعلومة. وبنفس الطريقة يجب أن يتمثل صورة ما يتعلم لدمج جيد للمعلومة في نظام معارفه. ويرسم جدول وشبكة ورسما ليعالج أحسن المعلومة. ويميز جينسين بين المتعلم البصري الظاهري والمتعلم البصري الذهني. الأول يعمل أحسن بمساعدة الصور الشمسية والأشرطة... ويحبذ المدرسين الذين يحبون ملأ جداول ملاحظات وصيغ ورسوم. ويمكنه تذكر كلمة أو معلومة بالمكان الذي كانت هذه المعلومة أو تلك تحتله في الصبورة أو الكتاب أو الجدول... أما المتعلم البصري الذهني فيفضل خلق صور ذهنية عن المعلومات التي يجب أن يحفظها. ويخلق علاقات ذهنية لتسهيل معالجة المعطيات في ظروف قادمة. الكلمات والأرقام والتواريخ ومقابلات الترجمة هي أيضا تربط بأمكنة وأشخاص وألوان وأحداث. والمتعلم السمعي له إمكانية أكبر في النجاح في الظروف التي تسمح له بتصور المعطيات بالاستماع. ويشجع تعلمه لما يمكنه سماع اشخاص آخرين أو نفسه. ومرة أخرى حينسين يميز المتعلم السماعي الخارجي عن المتعلم السماعي الذهني. فالمتعلم السماعي الخارجي هو من يتعلم بسهولة في محاضرة أو بالاستماع للراديو أو عبر تسجيل محاضرات ودروس أو أحداث شبيهة. هو من شاكلة المتعلمين الذين سيطلبون من واحد آخر أن يفسر لهم

التعليمات أو جدول أو لوحة... بالعكس المتعلم السماعي الذهني يميل إلى الدخول في حوار داخلي. ويعالج المعلومة بسهولة لما يكون قادرا على بناء حوار داخلي مع نفسه.

المجموعة الأخيرة التي ميزها جينسين هي حسب القناة الحاسة المفضلة أي المتعلم الحركي. هذا النوع من المتعلمين يتعلم أحسن في ظروف تتطلب نشاطا جسديا. ومطبقة على متعلمي ترجمة فمنهج اقرأ وترجم يلائم تماما الاشخاص الذين هذا الأسلوب في التعلم عندهم أكثر تطورا. وهو نوع المتعلم الذي يتعلم بالترجمة مترجماً. هذا النوع من المتعلمين هو مرتاح في سياقات تعلم تشجع مساهمته النشيطة والتي يكون فيها جسديا متدخلا. المتعلم الحركي يفضل أحسن التمثيلات والعروض وأنشطة لعبة الأدوار. وفي المتعلم الحركي نميز المتعلم الحركي اللماس والمتعالم الحركي الذهني. ويفضل الأول اللمس على النظر أو الاستماع. وهو نوع المتعلم الذي سيستفيد أكثر من دروس على الوسائل الحاسوبية المسعفة في الترجمة أو دروس الترجمة السينمائية والتي يكون التعامل المباشر فيها مع برامج يعطيهم حظا أكبر للاستفادة من هذا الاسلوب في التعليم. المتعلمون المعتبرون كحركيين ذهنيين هم قادرون على بناء تمثيلات داخلية للحركات التي يجب عليهم تنفيذها. وهو نوع المتعلم القادر على نسخ ومحاكاة حركات خبير بالملاحظة وحتى ولو أن المتعلم ليس له إمكانية محاكاة الحركات الجسدية في نفس الوقت التي يعاينها.

العامل الثالث في تصنيف جينسين الذي يحدد أسلوب التعلم يقابل الطريقة السائدة وسط المتعلمين في معالجة المعلومة. ويميز جينسين أربعة أساليب: سياقي شامل، ومتسلسل مفصل اخطي، ومفهومي وملموس. المتعلم الذي طور هذا الاسلوب في معالجة المعلومة يعمل على المعطيات التي يلتقطها من المحيط مع اعتبار أولا الجوانب العامة لبلوغ في الأخير التفاصيل. وفيما يتعلق بفهم القراءة فهذا المتعلم سيفضل معالجة معلومة تختزل إلى الأفكار الأساسية. وقد يكون بسهولة فكرة عامة عن النص بعد قراءة جدول الموضوعات والمقدمة أو ملخص

كتاب مثلا. المتعلم الذي يميل إلى معالجة المعلومة المفصلة أو الخطية هو بالعكس سيعالج المعلومة بطريقة نظامية. ويحبذ وضع مخطط عمل مسبق وتتبعه بنظام لبلوغ أهدافه. وقبل المباشرة في تنفيذ مهمة معينة فالمتعلم الذي يفضل معالجة معلومة مفصلة يحب التعرف على المراحل التي يجب أن يتبعها. بعبارة أخرى في تنفيذ مهمة ما فالمتعلم يفضل أن ترسم المسالك قبل بداية رحلته. وهو من شاكلة المتعلم الذي ينظم أنشطته واضعا لائحة بالأشياء الواجب القيام بها.

وثنائية ثانية تميز المتعلمين الميالين نحو معالجة المعطيات بطريقة مفهومية (بتجرد) والذين يميلون نحو معالجة المعلومة بشكل ملموس (في الممارسة). يعالج الأولون المعلومة كأفكار مجردة ولا يهتمون إلا قليلا بتطبيقها. والمجموعة الأخرى هي بالعكس، تتفادى معالجة مفهومية للمعطيات للتركيز على تطبيق عملي لما هو قيد تعلمه.

والعامل الأخير للمساعدة في تحديد أسلوب التعلم الذي اقترحه جيمسين هو الجواب أو الطريقة التي يتفاعل بها المتعلمون قياسا للمعلومة التي تعلموها أو عالجوها. وحسب نوع الجواب. يصنف جينسين المتعلمين إلى ثلاثة أزواج ثنائية. ثنائية أولى حسب تكييف وتقييد الأجوبة. وقد نقول بأن أجوبة المتعلمين هي مشروطة خارجيا لما يعتبرون العوامل الخارجة عن اعتباراتهم الشخصية. وأجوبتهم تخضع لترقبات أشخاص آخرين (مدرسين ورفاق) أو تتأقلم مع المعايير الاجتماعية التي يحاول المتعلم مسايرتها. ومن جهة أخرى الأجوبة هي مشروطة من الداخل لما تستجيب إلى نظام قيم خاص بالمتعلم. والأجوبة تكون حسب معايير الأفراد الشخصية تبعا لمعارفهم أو تجربتهم. بعبارة أخرى المتعلم يجيب بطريقة ما لأنه يعتبر أنه الجواب الصحيح وليس لأنه يعتبر أنه إذا أجاب بطريقة أخرى يلبي رغبات آخرين.

الثنائية الثانية هي متعلقة بنوع الأجوبة، تفرق المتعلم الاجتماعي (المندمج) عن المتعلم غير الاجتماعي. فالأول يجيب أحسن على المتطابقات-وعلى كل ما هو متشابه. وهو غزير الانتاج في أنشطة القسم المتكررة. ويعبر عن ميل إلى رفض ما يبدو خارقا ويستصعب التمارين التي لا تدخل في قالب. ويظهر ميلا أكبر نحو التأقلم مع ما يُرى كمعيار مقبول. وفي الطرف الآخر من هذه الثنائية يوجد الغير اجتماعي الذي يستجيب أحسن للفروق. ويحاول التميز بأجوبة تسلط الضوء على سماتهم الشخصية. وأخيرا يمكن أن يتميز المتعلمون فيما بينهم لما يجيبون بطريقة اندفاعية/ تجريبية أو بطريقة تحليلية /مخمنة. المندفع المجرب يغامر بجواب دون أن يخصص وقتا أكبر للتخطيط. ويعمل خصوصا بتجربة المحاولة والفشل ولا يخاف من الخطأ. في نظام قيمهم الخطأ هو جزء من التعلم. والمتعلم الذي قد يصنف في هذا الصنف نظرا لتصوره للخطأ يتسامح كثيرا مع الغموض. وله استعداد للبحث المستمر والدائم عن الجواب الصحيح. وأسلوب تعلمه ليس مشجعا في سياقات ممارسة متكررة. ومن جهته المحلل /المخمن يفضل التحليل قبل الفعل. ويوظف معارفه وتجربته بطريقة واعية لاستباق نتائج قراراته. وعليه أن يكون مطلقا متأكدا من جوابه قبل الإبلاغ عنه.

الواصفات مختلف أساليب التعلم هذه هي بالأحرى مخططات عامة. والمساهمة الكبيرة للدراسات حول أسلوب التعلم هي عدم القدرة على وضع لافتة على الأفراد كما في دليل. في حالة تكوين الصورة عن الذات فان المساهمة الأكثر دلالة للدراسات حول أسلوب التعلم هي من جهة تمكين المتعلمين بالتعارف فيما بينهم، ومن جهة أخرى الاستعلام على كل الإمكانيات الأخرى. ويمكنهم هكذا تحديد ما إذا كانت أساليب التعلم التي يستعملونها هي بالفعل اختيار حر أو يفرضه السياق الثقافي الذي عليهم بالتأقلم فيه مع بعض المعايير.

ونختلف في هذه النقطة مع أبحاث روبنسون. فالكاتب للأسف سقط في فخ تصنيفية انطباعية سواء للمتعلمين أو لمنظري الترجمة وفق اصناف خاصة دون

أي معطى آخر سوى رأيه الشخصي. وهذا التصنيف هو في الواقع تعميم وتبسيط خشن لمفهوم أسلوب التعلم. ومحاولته في التصنيف تشبه كثيرا تصنيف المنجمين الذين يحددون السمات النفسية للأشخاص تبعا لتواريخ ازديادهم. ولاستعمال مصطلحية غالية عند روبنسون، نعتبر أن تصنيفه مثال معبر عن مفهوم الإلحاق الذي اقترضه؛ والإلحاق هو استقراء انطلاقا من معطيات غير مفسرة وصولا إلى فرضية. وقد نعيب على الكاتب تصنيفه للمترجمين والمترجمين الشفويين وغيرهم من اللغويين ومهنيي الترجمة في أصناف اعتباطية نظرا لأنها ليست نتيجة أية دراسة جادة في المجال. فروبنسون يؤكد مثلا، على أن المتعلم الذي يكون أسلوب تعلمه مستقلا أو خاضعا للسياق الذي قد ينتعش فيه المتعلم ويتطور أحسن في محيط شمولي يشجع الممارسة والعمل النشيط (روبنسون 2003: 60). هذا الزعم هو مجاني بقدر ما أن أساليب التعلم ليست بثابتة. والدراسات حول الأسلوب هي شيء مهم في تكوين المترجمين المستقبليين، ولكن لا يمكن أن نعطي لها قيمة التنجيم التي يوليها لها روبنسون. ودون تخوف من السخرية به، يغالي روبنسون ويصنف الترجميين (69):

« When contextual-global translators and interpreters become theorists, they tend to build loosely knit, highly intuitive theories based on the translator's subjectivity [...] and/or activity as guided by target-cultural purpose. »

في هذه المجموعة المنظرون الخاضعون/ المستقلون عن السياق ويصنف روبنسون فيها نفسه مع بيم ورايس وفيرمير وهولتز مانتيريHolz-Mänttäri . وبالتأكيد لروبنسون فضل استعادة مفهوم أسلوب التعلم في تكوين المترجمين ولكن تصنيفه الفاسد ونبرة المنجم في كلامه لا يمكن أن يكون لها إلا تأثير مضر على دراسة جدية للفرد خلال التكوين. الدراسات حول أسلوب التعلم هي مجال واسع يساهم فيه مثلا النفسيون والمدرسون. وكاتب ذي تأثير في علوم التربية مثل كولب، المعروف بأبحاثه حول التعلم التجريبي، درس مفهوم أسلوب التعلم وقدمه من

منظور أكثر أكاديمية وعلمية من روبنسون. وإذا قارننا الفصل الرابع من كتاب كولب *Individuality in Learning and the Concept of Learning Styles* (1984: 61-98) مع الفصل الثالث من كتاب روبنسون يمكن أن نرى بالفعل أن الطريقة التي يقدم بها روبنسون إشكالية أساليب التعلم هي محض هراء. وتتعارض تصنيفات روبنسون الالحاقية والذاتية مع الدراسات الميدانية التي أنجزت حول مجموعات أشخاص ينتمون لمهن خاصة. هذه الدراسات حول أسلوب التعلم بين ممارسي مهنة معينة هي مهمة لكونها تساعد في تحديد أسلوب التعلم الذي يسود بين الاشخاص الذين يختارون مهنة معينة. وبالتالي يمتلك المسئولون على برامج التكوين معلومات تسمح لهم بتحديد المقاربات التعليمية حسب الخصائص الإدراكية للأشخاص الذين اختاروا المهنة المعنية. وتختار الصيغ التعليمية حسب خصائص المتعلم وليس ما قد يقدمه المدرسون.

وكتاب روبنسون هو مشهور في سياق تكوين المترجمين، لأنه يضع تعلم الترجمة في أفق لا يختزل إمكانيات التكوين إلى سياق جامعي ولا إلى قاعات الدرس ولا إلى أسبقية المدرسين. والكتاب يستهدف خاصة المترجمين المستقلين الذي تكونوا مع الوقت. وفي هذا المعنى فإن الجمهور المستهدف هو أساسا جمهور عصامي. وكتاب *Becoming a Translator* هو ثمرة تفكير مثقف جامعي حول عمل المترجم. وفكرة التكوين التي يقترحها روبنسون هي فكرة المسلك الذي قطعه بنفسه، يعني مترجماً. وكتاب روبنسون يبدو مناسبا أقل لتكوين المبتدئين الذين يختارون مهنة الترجمة كاختيار أولي. وكتاب روبنسون هذا يمكن مع ذلك أن يكون ذي نفع ما في الدروس النظرية. الدراسات حول أسلوب التعلم تساعد في فهم أن مسار التعلم لا يتخذ نفس الشكل عند جميع المتعلمين. فكل شخص يطور بفضل مسار تأقلم طريقته الخاصة في التعلم وصورته الخاصة عن ذاته. إلا أن معرفة وظيفية بأساليب التعلم تسمح للمتعلمين والمدرسين بإثراء تصورهم عن التعلم (كولب 1984: 62). ولا نتفق مع رأي كتاب مثل روبنسون وبيم (بيم 1993:

100) اللذان يؤكدان على أنه في تكوين المترجمين يجب العمل بطريقة استقرائية لأنه لا يوجد بديل عن الترجمة العملية، يعني أنه لا يمكن أن نصبح مترجمين إلا بالترجمة. وحقا فأن الممارسة أساسية في التكوين ولكن المقاربات التعليمية من نوع:ترجم وبعده وسأنبهك إلى أخطائك " هي علامة على احتقار المسائل التعليمية في تكوين المترجمين. تصورات التعليم هذه تحيلنا مرة أخرى على فكرة الترجمة الطبيعية والخلط بين كفاءة ازدواجية اللغة وكفاءة في الترجمة.

العوامل العاطفية:

كل جهد تربوي يكون هدفه تحويل المتعلمين إلى فعاليات أساسية في تكوينهم يجب أن يأخذ بعين الاعتبار وجود عوامل عاطفية قد تلعب دورا ما في مسار التعلم. فمن خصائص نظام التعليم العالي التركيز على المضمون، وهو ما يفسر أنه في الجامعة الصيغة التعليمية الأكثر انتشارا هي المحاضرات. والمدرس يقدم مادته ويحاول المتعلم تذكرها خلال أنشطة التقييم. نجاح أو فشل التعلم ينتج عن قدرة المتعلم في تذكر المعلومة التي وجهه المدرس إليها؛ وعموما الصورة التي يكونها المدرس عن المتعلم تقابل ما يستطيع المتعلم تدوينه في دفاتر اختباره. ولا تهم النظريات الشخصية التي يتعلمها المتعلم حول التكوين أو حول المدرس أو حول مناسبة أنشطة الدرس. ففي آخر المطاف فقدرة المتعلم على البرهنة على تحصيله بعض المعطيات هي التي تعتبر حجة على أنه تعلما قد حصل. وتتجاهل المحاضرة مفاهيم مثل منبع الأسباب والدافع وهما عاملان لهما تأثير مباشر في تصور نظريات الشخصية عند المتعلمين وكذا حول دافعهم المدرسي.

منبع التحكم:

منبع أسباب التحكم (سكينير 1996) يحيل على كيان أو حدث يتحكم بشكل ما في نتائج عمليات التعلم. بعبارة أخرى أين منبع التحكم؟ من المسئول على جودة التعلم ؟ لما يقدر المتعلم بأن النجاح هو نتيجة عادية لفعالية جهوده، نقول أن موضع الأسباب هو الفرد نفسه، ومنبع الأسباب داخلي. وبالعكس سيكون المنبع خارجيا

في ظراوف حيث يعتبر المتعلم أنه رغم كل جهده فالنجاح في المهمة محدد بعوامل خارجية، تقليديا المدرس أو الصدفة. يجب الدروس العملية في الترجمة يجب أن تشجع التفاعل بين المتعلمين والمدرسين. إلا أن المناهج التقليدية تولي مهمة التحكم المطلق في الظرف التعليمي إلى المدرسين، وتحدد منبع الأسباب في عوامل خارجة المتعلم.

إن واقع تحديد منبع الأسباب داخل او خارج الذات، يمكن أن يكون له نتائج مهمة على طريقة تصور التعلم. ومتعلم يحدد منبع الأسباب من داخله له حظوظ أكبر في تطوير سلوك إيجابي أمام التعلم وبناء صورة إيجابية عن نفسه (ديويك 1999). ولما يقابل تقييم تمرين ترجمة منجزة مفهوم المقبولية الذي تعلمه المتعلم واستبطنه فهو يحدد منبع الأسباب من داخله. في حالة الترجمة إذا كان مفهوم المقبولية عند المتعلم يشبه المقبولية عند الخبير، الممثل بالمدرس، فإن فالمتعلم يكون صورة إيجابية عن نفسه. وبالعكس لما يحدد متعلم منبع الأسباب خارجيا فتوجد حظوظ أكبر ليتبنى سلوكا سلبيا بالنسبة للتعلم ويعاني أكثر من صعوبات في بناء صورة ثابتة وإيجابية عن نفسه كمترجم.

نقص الدراسات الميدانية حول دوافع متعلم الترجمة تغيب تقريبا تصورات المتعلمين عن التكوين من ببليوجرافيا الترجمية. وكما سنتطرق إليه في الفقرات التالية، تؤدي المناهج التقليدية المستعملة في تكوين المترجمين بالمتعلمين إلى تحدد منبع أسباب التحكم خارجهم وغالبا في الدرسين.

يؤكد بول كوسمول (1995: 32) على أن صورة المتعلمين عن ذاتهم هي غالبا ما تحارب عوض أن تشجع:

«there is the 'my-version-runs-as follows' type of teacher, who listens to two or three students' translations and then, without much comment, reads out his own version. »

وعدد من المتعلمين خصوصا المبتدئين، قد يشعرون بحيرة أمام هذا السلوك، بقدر ما أنهم لم يتملكوا بعد مفهوما واضحا عن متطلبات ومعايير المقبولية الخاصة بالترجمة. وفي كتابه *مسالك نحو الترجمة* يذكر كيرالي (1995: 7) وصف إستير إينس كونولي Enns-Conolly (1995) لدروس الترجمة في دامعة كندية:

These classes involved professors asking students for their renditions of particular sentences, and then pointing out the divergences from their own master copies. This was a rather frustrating experience inasmuch as my translation could be classified as inadequate on the grounds that it did not match the definite criteria for rightness or wrongness, and my task as a student was to approach rightness as much as possible. Under those circumstances it was difficult for any student whose translation differed from the master version to gain confidence in their own work. [...]

هذا الوصف لإينس كونولي يسلط الضوء على نفس ما قاله دوليل في عام 1980. الصيغ التعليمية كالترجمات الجماعية وتمارين تصحيح الترجمات جماعيا حيث يتصرف المدرسون كما وصفتهم إينس كونولي، لا يمكن إلا أن يكون لها تأثير سلبي على دوافع المتعلمين (دوليل 1980: 14). وعموما وسط المدرسين من المجمع عليه أن المدرس لا يجب أن يفرض لا قراراته ولا أسلوبه ولا منهجه في الترجمة على المتعلمين. وبالفعل هذه الفرضية تؤدي بالمدرس إلى الحكم على مناسبة مقترحات المتعلمين قياسا لنموذج مثالي بناه وليس قياسا لمعيار مقبولية حددته مسبقا مجموعة الممارسة أي الصف أو معايير مقبولية مشتركة ضمنيا بين المهنيين. إن عدم القدرة على بلوغ ومنافسة كفاءة المدرس يمكن أن تحدث عند المتعلم إحساسا بالإحباط الذي يقوض دوافعه. ويمكنه أن يعتبر أن العوامل التي تحدد نجاح مهمته تخرج عن تحكمه. الدافع هو جانب عاطفي في التعلم لا يولي له مدرسو الترجمة إلا قليل اهتمام. وعلى المدرسين أن يعرفوا أن طلب من المتعلم الدخول في مهمات لاحظ نجاح له فيها، يضعف دوافعه وصورته عن ذاته. وكما

يؤكد كول Kuhl (1987: 218) لقد برهن نظريا وميدانيا على أن المتعلمين المعرضين دوما للفشل والذين يشعرون بعجز في تغيير الحالة تنقص رغبتهم المتابعة عندهم، بعبارة أخرى يقل دافعهم.

المحفز:

وتصور شائع في السياق التعليمي يأسر الدافع في التقسيم التقليدي بين المحفز الداخلي والمحفز الخارجي. المحفز الداخلي مصدره من داخل الشخص. ويفسر بالدخول في أعمال تخضع لميول ولأذواق شخصية. الدافع الخارجي يستمد مصدره من خارج الشخص. ويقابل المكافئة والفعل الرجعي أو حتى الدعم الذي يحصل عليه الشخص من عناصر أخرى (المدرس وزملاء الصف والنظام التعليمي) اعترافا بالتزامه أو بكفاءته.

وتبعا لوينير Weinert (1987: 11) مفاهيم مثل التصور والمهارات الخاصة وترقبات النجاح أو الفشل والتفسيرات السببية للنجاح أو الفشل ومسار التقييم الذاتي هي وثيقة الارتباط بالدوافع. وزيادة على كونها شديدة الارتباط بمفهوم الذات فإن دافع المتعلم هو جزء من نظامها الما فوق إدراكي (تارديف 1997: 87). ويؤكد فلافيل في صنافيته للما فوق إدراكية على أن تجارب المتعلمين الما فوق إدراكية تبرز إحساسهم بالفشل أو النجاح في إنجاز مهمة. إن حصر محفزات الدراسة في العوامل الخارجية والداخلية هي نظرة مختزلة إلى جانب مهم في التكوين.

وزيادة على تصور الدافع قياسا لطابعة الداخلي أو الخارجي فإن المشرفين على تكوين المترجمين من مصلحتهم تصور الدافع المدرسي بعبارات التعليم الأولي ومساهمة ومثابرة المتعلمين في مهمة وكذا رغبة المتعلمين في دخول أنشطة تقييم ذاتي. وانطلاقا من أبحاث بوركوفسكيBorkowski وزملائه (1990) ودويك (1989) وماك كومبس (1988)، يقترح تارديف منوالا دوافع مدرسية مكون من

نظامي تصور وثلاثة أنظمة إدراك. يقابل نظامي التصور تصورات المتعلمين، عن رؤية أهداف مسئولي التكوين (مؤسسات مدرسون) من جهة، ومن جهة أخرى تصورهم عن الذكاء. وأنظمة الإدراك الثلاثة تقابل أفكار المتعلمين عن القيمة والمتطلبات وقابلية المهمة للتحكم.

أنظمة التصور:

تصورات أهداف مسئولي التكوين، وقد اهتم دويك (1999) بالخصوص بهذا الموضوع. وفي أبحاثه تمكن من تحديد تصورين سائدين بين المتعلمين فيما يخص أهداف المسئولين: أهداف تعلم أو كفاءة. والمتعلمون الذين يفكرون بأن المسئولين يتابعون أهداف تعلم يعبرون عن حوافز أكبر لرفع كفاءاتهم. ويعبرون عن رغبة تملك مهارات جديدة، ويثابرون في مشاريعهم للتحكم في المهمات الجديدة ويبذلون جهدا إضافيا لفهم أحسن ما يقدم لهم. بعبارة أخرى يرغبون في تعلم المزيد. أما المتعلمون الذين يفكرون بأن المسئولين يتابعون أهداف كفاءة فيهتمون بتصور التعليقات الإيجابية حول الكفاءة الممتلكة. وهم أكثر قلقا على مستوى كفاءتهم الإدراكية منه بتقدمهم في التعلم.

متعلم الترجمة قد يرى مثلا في تعليقات المدرس حول عمله إبرازا للفرق الموجود بين مستواه الإدراكي الحالي ومستوى المدرس. وبالتالي دوافع المتعلمين لا تصبح التعلم بل تلبية طلبات المدرسين فيما يتعلق بالكفاءة ولو أن نظام المعارف لم يتغير. وبكل وضوح تأثيرات مناهج تعليم الترجمة التقليدية هي نقيض فكرة تعلم التعلم والتعلم مدى الحياة.

وحين يتصور المتعلمون التكوين ككفاءة فهم يتبنون سلوكيات مكيفة تستجيب لمثل هذا التصور. ويطبق المتعلمون تصورهم للأهداف التي يتبعها المسئولون عن التكوين على جوانب أخرى أساسية في التكوين كمعايير النجاح واختيار الأنشطة والقدرة على إنجاز مهمات ودرجة المساهمة في المهمات والأسباب التي تحدد

الكفاءة (تارديف 1997: 98-109). وعلى سبيل المثال وقياسا لمعايير النجاح، لما يتصور المتعلم التكوين ككفاءة فهو يشجع معايير النجاح التي فرضت عليه من الخارج بالسياق الاجتماعي ومدرسه على حساب معاييره الشخصية للنجاح التي عادة ما يجب أن تخضع لأهداف شخصية ومهنية. وهي حالة متعلم الترجمة الذي يعتبر أنه يمتلك كل مقومات الاندماج في المجموعة المهنية. وعدد مهم من الأشخاص مزدوجي اللغة يرون أن ما ينقصهم ليعترف بهم كمترجمين هو الشهادة. الشهادة تصبح محفز المتعلم على حساب التكوين المطلوب. وهكذا يتصور التكوني كإقرار بصحة المكتسبات.

وفيما يخص الأسباب التي تحدد مستوى الكفاءة، يعني النجاح أو الفشل، فإن المتعلم يمكنه أن يعزيها إلى العوامل الداخلية التي تتعلق بأنظمة معارفه؛ وقد يسوق كسبب لفشله:

- نقص فهم المهمات والأهداف؛
- قلة الوقت المخصص للمهمة؛
- ضعف بعض الكفاءات (يعترف أن كفاءته النحوية ناقصة، وأن فهمه للإنجليزية ناقص، وأنه غير قادر بعد عن تقييم ذاتي ملائم مع عمله، وأن استراتيجياته في التوثيق ليست فعالة...)؛
- يقدر أن المهمة ليست مناسبة (لا يرى أهمية المهمة التي اقترحت عليه في تعلمه أو حياته المهنية)؛
- ليس متحفزا؛
- لم يكن مركزا بكفاية...

ومن جهة أخرى يمكن للمتعلم أن يحكم أن سبب فشله أو نجاحه هو خارجي. ومن بين الأسباب الخارجية قد يقدر المتعلم أن نجاحه أو فشله هو مسألة حظ أو أنه غير قادر على بلوغ مستوى كفاءة مدرسه أو الاقتراب من ترجمة مثالية

موجودة في ذهن المدرس أو ببساطة هو غير قادر على تحديد ما ينتظر المدرس منه.

الصورة التي يبنيها المترجم عن نفسه محددة بقدرته على التحكم في كفاءته. والإحساس بقلة تحكمه في النتيجة النهائية لعمله قد تقوض ثقته في نفسه. في تمارين الترجمة الجماعية حيث المدرس يحكم على مقبولية الحلول المقترحة، فإن تحكم المتعلم في كفاءته ضعيف. وحتى في الحالات حيث الجمهور المستهدف الافتراضي محدد فإن تلاؤم أو عدم تلاؤم الحلول المقترحة يقرره المدرس. وبنفس الطريقة فللمدرسين تأثير في تعلم المعارف فلهم دور حاسم مباشرة أو غير مباشرة في دوافع المتعلم. الكفاءات التعليمية للمدرسين لها دور كبير في دوافع المتعلم.

تصورات الذكاء:

وبموازاة تصور الأهداف التي يتبعها المسئولون عن التكوين، يطور المتعلم تصورات ذكاء تحدد دوافعه في مشروع تكوينه. يؤكد دويك (1999: 3) على أن المتعلم يمكنه تطوير تصورين مختلفين للذكاء. الأول يتعلق بفكرة الذكاء كشيء ثابت يستحيل تغييره. والثاني هو فكرة الذكاء كشيء مرن يمكن أن يغير بالتعلم. تصور المتعلم للذكاء هو رهين بفكرته عن أهداف المدرسين. ولتفادي مآل دوافع المتعلم إلى تصور ثابت للذكاء فمن مصلحة المدرسين خلق وتشجيع بناء صورة المتعلم عن ذاته بتطبيق صيغ تعليمية تطور عنده صورة عن مسار التعلم كتحول تدريجي. فلما يعتبر المتعلم أن تمارين الصف وأهداف الدروس تختزل إلى تطوير قدراته على الترجمة فمحفزه يختزل إلى التلبية المباشرة للطلبات بعبارة الكفاءة. ويتحمل المتعلم نتائج تصوره للذكاء كشيء ثابت لما تتجاوز صعوبة المهمات مستواه الإدراكي. هذا المتعلم لا يمتلك الاستراتيجيات اللازمة لتجاوز العثرة. ويذكر دويك (1990: 36) أنه خلال دراسة منجزة بيم المتعلمين في جامعة كاليفورنيا في بركلي، المتعلم الذي يطور تصورا للذكاء ككيان ثابت يتخلى بسهولة عن المهمات الصعبة أكثر من المتعلم الذي يتصور الذكاء كشيء قابل للتغيير

بالعلم. وبكل وضوح هذا التصرف ليس ما يجب أن يطبع المترجم القادم علما بأن المترجم يواجه دوما مشاكل تبرز حدود معارفه.

أنظمة التصور:

لحما يبدأ الطالب الجامعي دراسته المهنية يكون حينها ممتلكا لتجربة عن نظام التعليم من عشر سنوات. وقد طور سلوكيات نحو التعلم تبرزها ممارسته في التعلم. وحسب تارديف (1997: 117) تصور المتعلم عن قدراته في تحقيق مهمة لها تأثير أكبر على دوافعه منه في قدرته على إنجازها. في حالة مزدوج اللغة المسجل في برامج التكوين المهنية قد يكون قد أدمج منذ شبابه مفهوم الترجمة الطبيعية (هاريس 1977). وعدد لا بأس منه المسجلين قد يكون لهم تصورات خيالية عن متطلبات الممارسة المهنية التي سيبرهنون عليها في الصف. وأشهر هذه التصورات هو اعتبار الترجمة كنقل المترجمِ لكلمات بفضل كفاءته في اللغتين. ودافع المتعلم الذي يعبر عن هذا التصور ليس زيادة معارفه ولا أن يصبح مترجما مهنيا حقا، ولكن البحث عن إقرار خارجي بقدراته التي يمتلكها سلفا. ومن حين يلاقي المتعلم أنشطة التكوين فدوافعه قد تهتز بصراع ينشب بين الصورة المسبقة عن نفسه والأحكام الما فوق إدراكية حول الذكاء والتعلم وقدراته في معادلة جهوده والقيمة التي يوليها لازدواجيته اللغوية مع النتائج.

نظام أنظمة التصور التي اقترحها تارديف (1997) التي تؤثر في دوافع المتعلم تستلهم من مفهوم الأفعال المعللة الذي اقترحها سكينير وشابمان Chapman وبالتس Baltes في 1988. وتبعا لأبحاث الكتاب الثلاثة فإن الكائن البشري يبرهن على استعداد للعمل لما يكون قادرا على تحديد الأرباح التي قد يجنيها من الأنشطة؛ – لما يكون قادرا على تحديد الوسائل التي يجب أن يوظفها لإنجاز مهمة يواجهها؛– لما يمتلك فكرة واضحة عن إمكانيات نجاحه. هذه الجوانب الثلاثة تقابل أنظمة التصور الثلاثة التي تحدد دوافع المتعلمين: قيمة المهمة ومتطلبات المهمة ودرجة التحكم في المهمة (تارديف 1997: 116–132).

قيمة المهمة:

تصور قيمة المهمة يرتبط بالأرباح التي يفترض المتعلم أنه يجنيها من التزامه بتنفيذ ما اقترح عليه من نشاط. ولما يقترح المدرس إنجاز نشاط تعلم (ترجمة، حل لمشكل ترجمة، بحث مصطلحي....)، فإن المتعلم يحلل الأرباح التي سيجنيها من التزامه. والخطاب حول تكوين المترجمين المصبوغ بفرضية مسبقة وهي أن تعلم الكفاءة الترجمية تشجعه الممارسة الدائمة للترجمة: وبعد كل شيء "فبالترجمة نصبح مترجمين". إن دوافع المتعلمين لا تتأثر قطعا باقتراح تمارين الترجمة إلا إذا كانت طويلة وصعبة. وفي آخر المطاف كل ما يرغب فيه المتعلم هو أن يترجم. وإذا من بداية الأسبوع الأول من الدراسة يطلب مدرس ترجمة نص فذلك لأنه يعتقد للمتعلمين استعداد طبيعي للترجمة وأن دوره هو تحسين هذا المكسب. إلا أنه لما يتابع متعلم أهداف تعلم وليس كفاءة فالقيمة التي يوليها للممارسة يمكن أن تؤثر سلبا في دوافعه. يمكن للمتعلم مثلا التساؤل حول العلاقة بين المهمة التي اقترحت عليه وكيفية تصرف المترجم المهني. الحالة النموذجية نراها عند المبتدئ الذي يجب أن يتعود على المصطلحية الخاصة بالمترجمين. ومن نظرة أولية فلا يرى نفعا في امتلاك مفاهيم مثل إطناب وتسمية شاملة ولغية وتنميط وكلمة تامة أو فارغة...(دوليل 1999). وقد لا يرغب في الدخول في مهمات القراءة والحفظ وتملك هذه المصطلحات. وحالة شبيهة قد تحصل لما يطلب مدرس من المتعلمين بإتباع تمرين ترجمتهم بوصف منهجهم وتعليل قراراتهم. ونظرا لكونهم لا يعرفون بعد حقيقة المهنة فإنهم لا يولون أية قيمة للقيمة التعليمية أو المهنية لهذا النوع من التمارين. وتتمثل مهمة المدرسين إذا، في إبراز قيمة المهمات التي ليس من أهدافها تحسين قدرة الطالب على الترجمة ولكن تسمح له بتطوير صورة عن الذات قياسا للمجموعة المهنية. وإذا النشاط الأول، امتلاك مصطلحية يضمن للمتعلم بأنه سيكون قادرا على التحرك وسط جماعة المهنيين لأنه سيكون قادرا على الكلام بلغة المترجمين. وفي الحالة الثانية، ففي إتباع ترجمات

بوصف المنهج المتبع، يتعلق الأمر بنشاط يسمح له بتطوير كفاءة لازمة في سوق العمل. لأن أعماله في الترجمة سيراجعها آخرون أغلب الأوقات، وعليه من جهة أن يكون قادرا على تعليل أو تفسير قراراته لزملائه أو مسئوليه أو زبائنه، ومن جهة أخرى عليه بتعلم التفاعل مع زملائه في ظروف تتطلب قدرة مفاوضة فيما يتعلق بمناسبة حلول الترجمة المقترحة. وفي هذه المفاوضات على المترجم أن يمتلك معلومات تسمح له بالبرهنة على مناسبة عمله. والكفاءتين، القدرة على التحرك في الجماعة المهنية بفضل استعمال مصطلحية خاصة بالمترجمين والقدرة على تفسير والدفاع عن قراراته، هما من الكفاءة الجامعة للمترجم المهني والتي لن يتعلمها المتعلمون بالترجمة. وزيادة على الحكم على وظيفة المهمة وانعكاساتها المهنية فإن المتعلم سيقيس النتائج الشخصية والاجتماعية للمهمات المقترحة. خلال حصص المراجعة الجماعية قد يشعر المتعلم بقلة الميل لعرض مقترحات الترجمة على نظر القسم خوفا من نقد الزملاء أو المدرس. وينتج عن ذلك أن تعليقات وانتقادات أو تصحيحات عمله قد يكون لها تكاليف شخصية مرتفعة، نظرا لكون هذه المشاركة في تمارين المراجعة قد تضر بصورته عن نفسه. ويعود للمدرسين مساعدة المتعلم في تحديد قيمة مهمات التعلم وتهدئته ليتحفز فيشارك فيها.

متطلب المهمة:

قبل بداية إنجاز مهمة يقيم المتعلم متطلباتها الإدراكية. ولما يكون عارفا بالمهمة فإنه يحكم على حالة معارفه ويقارنها مع صعوبة ما عليه إنجازه. وإذا رأى المتعلم في المهمة تحديا تسمح له حالة معارفه بمقارعته وأنه إذا انكب عليه قد ينجح فإن دوافعه قد تكون مرتفعة. وبالعكس إذا اعتبر أن معارفه ليست كافية وأنه غير قادر على إنجازها أو أن حظوظه في النجاح قليلة فإن دوافعه لن تكون كبيرة. الدافع للانخراط في إنجاز مهمة سيكون أكبر بعد تقييم معارفه وإحساسه بقدرته على تصور إستراتيجيات ووسائل يعبؤها بهدف مقارعة التحدي. وأخيرا إذا كان المتعلم قادرا على تصور صعوبات مراحل المسار الذي يسمح له بتنفيذ المهمة

كاملة فسيكون مستعدا للانخراط. وتجب ملاحظة أن هذا المنهج عموما يصف طريقة عمل المترجمين. وليس صدفة أن نفس هذا المنهج يكشف الطبيعة الما فوق إدراكية للمسار الذي يدخله سواء المترجم أو المتعلم. وحالة تمرين ترجمة في درس ترجمة متخصص تشكل مثالا جيدا. في هذا النوع من الدروس يواجه المتعلم خطابا ومصطلحية لا يتحكم فيها. وحين يخبر بالنص المراد ترجمته يكون فكرة عن درجة تخصص النص؛ وبعد قراءة النص يفطن أنه لا يمتلك لا معارف حول المواضع ولا المصطلحية ولا الوثائق ولا عبارات مجال التخصص. يعرف أن عليه بالاستعلام. ويقرر بدء البحث شبكيا وفي قواعد المعطيات المصطلحية والوثائقية التي تضعها الجامعة في متناوله. وفي حالة نقص الموارد الرقمية يبرمج زيارة للمكتبة. وقد يطلب من خبير أو زميل قراءة ترجمته للتثبت. يعرف المتعلم أن التحدي كبير ولكنه يعرف كيف يعبأ كفاءاته ومعارفه لمواجهته. دور المدرس هو دفع المتعلم لتعلم منهج عمل يتبعه حسب صعوبات وقيود المهمة. التحكم في منهج العمل يضمن له أنه في مواجهة المشاكل سيعرف على الأقل كيف يتصرف. ومرة أخرى فهذا لا يتعلم بالترجمة.

التحكم في المهمة:

منذ اقترح المتخصصون في علوم التربية الانتقال من مقارنات مركزة حول التعليم إلى مقارنات مركزة حول التعلم أصبح سياق التحكم حاسما. وهذا القفزة الجديدة لفكرة التحكم في السياقات التعليمية هي نتاج سنوات عدة من البحث في علم النفس والاجتماع. وكما يؤكد سكينير (1996: 549):

Both experimental and correlational studies have shown that across the life span, from earliest infancy to oldest age, individual differences in perceived control are· related to a variety of positive outcomes, including health, achievement, optimism, persistence, motivation, coping, self-esteem, personal adjustment, and success and failure in a variety of life domains.

في مقاله A Guide to Constructs of Control (1996) يسلط الكاتب الضوء على أهمية هذا المفهوم في علم النفس وفي علوم التربية. وفي الحالة التي تهمنا تصور التحكم يحيل على الإحساس الذي يشعر به المتعلمون بتحكمهم في التنفيذ وفي النتائج المرتقبة لمهمة. بعبارة أخرى يشجع محفز المتعلم في الحالات حيث يتيقن بأنه بتعبئة معارفه ومهاراته يمكنه بلوغ النتائج المرغوبة. وكما يؤكد شاهد إينس كونولي عاليه، المناهج التقليدية في تعليم الترجمة تخلق عند المتعلم شعورا بالعجز في مواجهة التحكم الذي يمكن أن يفرضه على الناتج النهائي لعمله. وزيادة الصيغ التعليمية كصيغة المحاضرات والترجمات الجماعية يعطي للمدرسين سلطة الحكم على مناسبة أو عدم دقة الترجمات المقترحة. وللذين يتبعون تكوينا معينا من المحبط ملاحظة أن إمكانيات النجاح ليست محددة بالمعارف المتعلمة ولا بالجهد المخصص لإنجاز مهمة اللهم بعنصر خارجي لا تحكم فيه ومن ذلك ما نسميه "أعراض المسودة".

تحيل أعراض المسودة على تصرف يطوره بعض المتعلمين الذين لا ينخرطون كلية في تمارينهم لأنهم يعرفون أن ترجماتهم مآلها الفشل. ويعتبرون كاينس كونولي أنهم غير قادرين على بلوغ مستوى كفاءة خبيرة وهي كفاءة الأستاذ. ويقررون إذا بتلبية مطلب الحضور إلى الدرس بمسودة ترجمة يحسنونها تبعا للتصويبات التي يقدمها المدرس على ترجمات مجموع الصف خلال حصص الترجمات الجماعية.

والنتيجة الأخطر لأعراض المسودة هي أن المتعلم يتبلى متأخرا في مسار تكوينه المعيار الملائم الذي يحيل عليه شيسترمان. وبل وغالبا نا يدخل سوق العمل دون القدرة على الحكم على جودة ترجماته وترجمات الآخرين. وكما تؤكد دراسة موريلو الخريجون الجدد هم عاجزون على اتخاذ قرارات مستقلة وتنظيم أنشطتهم بطريقة مستقلة وتقييم ذاتي لأعمالهم. تكوين المترجمين تم تصوره بطريقة أن مهمات التقييم هي من المجال الحصري للمدرسين. غير أن قدرة المتعلمين على

التحكم في المهمات ونتاج ترجمتهم هو هدفهم الأساسي. التحكم إذا هو مفهوم أساسي في نظام الدوافع الذي يطوره المتعلم طوال حياته المدرسية. وحسب رأي تارديف (1997: 126)

التحكمية هي مع ذلك البعد الأكثر جوهرية الذي يشكل حجر الزاوية في الاسباب حسب منظور تصور التحكمية في المهمات. في إطار التعلم والتعليم فهي البعد الذي يجب أن يأخذه المدرس دون توقف في الاعتبار؛ وعليه باستحضاره دوما.

إن حضور مفهوم الترجمة الطبيعية هو حقيقة ثابتة في الممارسة التقليدية لتكوين المترجمين أكثر مما يعترف به الترجميون. فلما يطلب مدرس من مبتدئ ترجمة يقدر بطريقة ضمنية أن المتعلم يمتلك ما يجب لإنجاز المهمة. لما يستعيد متعلم ورقة تمرينه مملوءة بتصويبات، قد يستنتج أنه اضاع وقته وأن الجهود التي خصصها للمهمة كانت غير مجدية. إن تقدم المتعلم في مسار تعلمه هو إذا خاضع لثروة ووضوح رد فعل الأستاذ على شكل تصحيحات على تمرينه. وهنا نواجه فجا مظلما آخر في تعليمية الترجمة: تقنيات رد الفعل. إن فحص هذا الموضوع فقط، سيتطلب كتابا آخر وسنكتفي الآن بالإشارة إليه.

إن إشكالية التحكم في تعليمية الترجمة هي نتيجة غياب معالم ومؤشرات خاصة خلال تكوين المترجمين لتحديد مستوى التقدم المنتظر من المتعلمين في مختلف مراحل مسار التكوين (نهاية السنة الأولى ونهاية السنى الثانية و....). هذه المؤشرات ستسمح للمتعلمين بتقييم تقدمهم وللمدرسين بالاستناد على معايير تقدم مسبقة. بعبارة أخرى نظام مرجعي خاص بتكوين المترجمين شبيه بمراحل التقدم الإدراكي في علم النفس البياجي. وطالما لم يميز بوضوح مدرسو الترجمة بين مستويات الكفاءة المنتظرة في بداية التكوين وعند انتهائه، فإن قابلية المهمة للتحكم فيها ستظل من حقل المدرسين وللمدرسين دافع واحد هو محاولة الاقتراب، بتتبع منهج التجربة والخطأ (الخاصة بحيوانات مختبرات توردنيك وبافلوف وواطسون

وسكينير وغيرهم من السلوكيين)، من مستوى الكفاءة الخبيرة لمدرسيهم ومقيميهم. وصاحب كتاب *الترجمة المعقلنة* كان على صواب حين صرح: تعلم الترجمة هو تعلم تناول نص بطريقة معقلنة وهي اكتشاف تدريجيا كل ما يتطلبه نقل المعنى نص من لغة نحو أخرى، عملية هي أصعب مما نتخيله من أول نظرة (دوليل 2003: 17). العلاقة الوثقى التي تربطها الدافع بالما فوق إدراكية ودورها في تكوين صورة الذات هي حجج صالحة ليهتم المشرفون على التكوين أكثر بالبعد التحفيزي في التعلم. ويتعلق الأمر بمعرفة يمكنهم بسهولة تملكها بواسطة تكوين أساسي حول بعض المفاهيم الأساسية في علوم التربية.

خاتمة:

الما فوق إدراكية هي الوعي بما نفعل لما ننفذ نشاطا معينا والقدرة على استعمال هذا الوعي للتحكم فيما نحن بصدد فعله. ولما يقوم مترجم بعمله ولما يتوقف للحكم على ملاءمة حلوله المؤقتة للمشاكل التي اعترضته خلال الترجمة، فهو يبرهن على أنه يتحكم في المسار. إدخال الما فوق إدراكية في النقاش في قاعات الدرس يجب أن يكون هدفه الأول تعويد المتعلم على المفهوم، ثم إعطاؤه المعارف التي ستسمح له بالتحكم في مشروع تكوينه. ونعتقد بأن فكرة جعل المتعلم أحد أهم أعمدة تكوينه ترتكز على فكرة وجوب تناول المتعلم بداية مفهوم الذات كمتعلم. والخطوة الأولى في هذا الاتجاه هي التعرف على ذاته كمتعلم. والتعرف على الذات كمتعلم يفترض معرفة بمختلف الأشكال التي قد تتخذها التعلم بغية تحسين جودة تعلمه. ومن هذه الزاوية فالما فوق إدراكية ليست هدفا في حد ذاتها. هي وسيلة يجب أن يستغل المتعلم امكانياتها. بعبارة أخرى الما فوق إدراكية ليست جزءا من مضمون درس. يتعود المتعلم على الما فوق إدراكية في ظروف تعلم غنية بالتفاعلات الاجتماعية الأصيلة بين مختلف المشاركين. والمقاربات الثلاث في التعليم التي تطرقنا إليها عاليه تهدف إلى تشجيع التبادل الاجتماعي الأصيل داخل قاعات الدرس. ومن المنطقي أن للمقاربات الثلاث إمكانيات أكبر في النجاح في

سياقات حيث يفضل العمل الجماعي. يقحم المدرس الما فوق إدراكية في نقاشات الصف إما بطريقة مباشرة (التطرق للمفهوم) وإما بطريقة غير مباشرة بدعوة المتعلم إلى التفكير فيه. الجوانب الما فوق إدراكية في التعلم وخاصة ما يتعلق بالتخطيط والتنظيم والتحقق وتقييم التعلم هي بالطبع ممارسات ترجمة.

وقد ناقشنا أيضا بعض العوامل العاطفية التي قد يكون لها تثير في التعلم. بالنسبة للمدرسين اعتبار البعد العاطفي في التعلم يسمح لهم بتكوين فكرة عن تصورات المتعلم عن الصيغ التعليمية المتبعة في الصف. وبالنسبة للمتعلم التعرف على وجود هذه العوامل يعني أنه قد يتحكم أحسن في هذه العوامل . بعبارة أخرى هو قادر على التعرف على الأحاسيس التي تولدها هذه العوامل وهو مهيأ لتدبيرها والسهر على أن لا تعيقه في تعلمه. وإهكذا لما يتصور متعلم مدرسا يرى التعليم كإبراز دائم لحالة معارفه، يتصرف حينها المتعلم بطريقة أن شعوره إزاء طريقة عمل مدرسه لن يكون ذي تأثير سلبي على مشروع تكوينه الشخصي.

ومفهوم مدروس جيدا في علوم التربية مثل الدافع لم يثر انتباه كافيا في تكوين المترجمين. واليوم لا نمتلك فكرة واضحة عن الأسباب التي تحفز المتعلمين لتصور تكوين في مهن مرتبطة بصناعات اللغات. لا نعرف أيضا الاسباب التي تحفز بعض المتعلمين على التخلي عن دراسات الترجمة. وكمثل معرفة جيدة بأساليب التعليم السائدة وسط متعلمي الترجمة فإن معرفة جيدة بدوافع الشباب، والأصغر منهم، للدخول إلى مهن الترجمة يمكن أن توفر معطيات جد مهمة في تكوين المترجمين. وفي منظور تحسين دائم لتكوين المترجمين نرى أن اعتبار العوامل غير الإدراكية في تكوين المترجمين والترجمة يفتح إمكانية توسيع أفق الترجمية.

وفيما يلي نقدم تصور ونتائج بحث استكشافي حول العوامل غير الإدراكية التي تشجع اندماج المتعلمين في سوق العمل. وتحليل مضمون تقارير التدريب

يسمح لنا من اقتراح فرضية حول الفكرة المسبقة لأهمية دورات التدريب المهنية كصيغة تعليم راجع جزئيا إلى واقع أن بعض العوامل غير الإدراكية في الترجمة تتجلى أكثر في سياق دورات التدريب منه في سياق قاعات الدرس.

الفصل السادس

العوامل غير الإدراكية
للاندماج في السوق
دراســـة استكشافيـــة

الفصل السادس

العوامل غير الإدراكية

للاندماج في السوق دراسة استكشافية

نجحت الترجمية في تدوين ووصف وتحليل الجوانب الإدراكية (مجموعة معارف) التي تدخل في التكوين المهني. إلا أن باقي الجوانب غير الإدراكية التي يمكن أن تلعب دورا في إدماج الخريجين الجدد في سوق العمل في الترجمة لم تحظ باهتمام كبير بين الترجميين. وفي هذا الفصل نخطو خطوة أولى نحو تحديد ووصف هذه العوامل غير الإدراكية بأمل وضع أسس الابحاث المقبلة.

نعني بالجوانب الإدراكية في التكوين خصوصا مجموع المعارف اللازمة لممارسة مهنة الترجمة. والترجميون المكلفون بتكوين المهنيين المقبلين لهم فكرة جيدة عما يجب أن يمتلكه المتخرجون الجدد وبل معرفته المطلوب لحظة دخول سوق العمل وكذليل على أبحاث جامعة برشلونة (مشروع عملية تحصيل الكفاءة في الترجمة والتقييم) حول الكفاءة الترجمية وتعريفات الكفاءة الترجمية التي تطرقنا إليها في البداية.

وأبرزت عدة دراسات حول إدماج الخريجين الجدد في سوق العمل وحول عروض العمل في الترجمة (موريلو Mauriello 1999؛ بوكير Bowker 2004) أن ممارسة مهنة الترجمة اليوم تطلب أزيد من معارف لسانية وثقافية وتقنية واستعمال وسائل حاسوبية. فزيادة إلى هذه الكفاءة الترجمية الإدراكية أضيفت مجموعة كفاءات غير إدراكية والتي تبدو على ضوء بتقارير التدريب التي حللناها، أساسية في دمج الخريجين الجدد في المجموعة المهنية.

وكما يلزم طبيب بمعرفة وظائف الجسم البشراي ومهندس الحساب فإن على كل مترجم معرفة لغات عمله والثقافات المهنية. وأكيدا، فالمعارف اللسانية والثقافية

والتقنيات هي ذات أسبقية وأولوية على باقي المعارف في ممارسة الترجمة. وبالفعل، بفضل العمل الجيد للترجميين في هذا المجال يمتلك الخريجون الجدد ما يلزم ليصبحوا مهنيين ممتازين. إلا أنه للاندماج في سوق العمل فعليهم كما يقول كيرالي (2000: 14) بتطوير كفاءة المترجم يعني:

[...] knowing how to work co-operatively within various overlapping communities of translators and subject matter experts to accomplish work collaboratively; to appropriate knowledge, norms and conventions; and to contribute to the evolving conversation that constitutes those communities.

هدف الدراسة:

هدفنا في هذا الفصل هو معاينة ووصف العوامل غير الإدراكية التي تشجع اندماج المتعلمين المتخصصين في الترجمة وحصرا طلاب جامعة مونريال، في أماكن عملهم وتعلمهم خلال دورات التدريب المهنية، وذلك بواسطة دراسة استكشافية وصفية تبعا لمنهج تحليل المضمون.

استعمال وصف "غير الادراكي " هو نتيجةُ الطبيعةِ الاستنتاجيةِ لهذا النوع من الدراسات. وبالفعل فالمعطيات نفسها هي التي ألزمتنا بتفضيل عبارة العوامل غير الإدراكية على عبارة ما فوق الإدراكية التي تطرقنا إليها سابقا طويلا. وتبرز نتائج تحليلنا أهمية العوامل العشرة الأساسية التي أسميناها غير إدراكية عوض الما فوق إدراكية، علما بأن واحدا منها وهو الاصالة يمكن بصعوبة اعتباره ما فوق إدراكي. وهذا لا يمنع من كون الجوانب الما فوق إدراكية في الترجمة والتعلم التي تحدثنا عنها سابقا تصنف بين العوامل التي صنفناها في خانة الغير إدراكية.

الدراسة هي من نوع كمي وفي نفس الوقت استكشافية ووصفية تبعا لمنهج تحليل المضمون. وهدف دراسة استكشافية هو اكتشاف ظاهرة مجهولة أو قلما درست. وتتطلب تدخلا دونيا من جانب الباحث الذي لا يحتاج إلى العمل على كمية كبيرة من المعطيات للوصول إلى صياغة فرضية أو تكهن (لامورو Lamoureux

2006: 58). وبعبارة عامة، تسمح دراسة استكشافية بتحديد الظواهر التي يمكن أن تنتظم حولها الأبحاث المعمقة. وهدف دراسة استكشافية هو الوصول إلى تحديد مجالات أبحاث جديدة وتصاغ نتيجتها عادة على شكل فرضية. ومن عيوبها زيادة على مدى دلالة النتائج، سيطرت ذاتية الباحث وواقع أن النتائج لا تستهدف التعميم. ومن جانبها فإن دراسة وصفية حسب لامورو (2006: 64) تهدف، وصف، بطريقة مضبوطة لجانب من الحقيقة ووضع روابط بين عناصر ظاهرة. وفي حالتنا نبحث لتحديد ووصف الجوانب غير الإدراكية التي تشجع إدماج المتعلمين في الحركة الخاصة بأماكن التعلم\العمل. ولن نحاول تحديد ووضع علاقات سببية أو ارتباط بين مختلف العوامل التي حددناها.

وقرارنا إجراء دراسة استكشافية اتخذ علما بحاجة امتلاك مجموعة العوامل غير التخصصية وغير الإدراكية، بغية إثبات عمليا أهمية هذه العوامل سواء في الممارسة المهنية وكذا في تكوين المترجمين. علما بأنه لحد الآن فقد عبر الترجميون عن قلة اكتراث بهذه العوامل التي قمنا بتحديدها بغية إتمام نقاشنا حول مكانة الما فوق إدراكية في تكوين مهنيي الترجمة. وكما برهنا في بداية هذا العمل فقد اهتم الترجميون بالخصوص بالجوانب الإدراكية في الترجمة. ويكفي تصفح قاعدتي المعطيات البيليوجرافية على الشبكة في مجال الترجمية لرؤية ذلك. فبحث باستعمال *metacognition* في *TranslationStudies Bibliography* بتاريخ 28 أبريل 2008 لم يعط أية نتيجة. وببليوجرافيا الترجمة في جامعة القانط لنفس البحث في كامل الحقول لم يعط إلا نتيجة واحدة في نفس التاريخ. زيادة وحسب علمنا لا توجد أية دراسة ترجمية على الما فوق إدراكية أنتجت كمية كافية من المعطيات التي يمكن أن نبني عليها بحثا تفسيريا حول الموضوع.

إن الاستعانة بدراسة استكشافية يخضع أيضا لحاجة بلوغ تعريف أحسن لمشكلة وصياغة فرضيات التي يجب أن تؤكد أو تدحض في الابحاث التالية، أو لتعريف العوامل التي في منبع ظاهرة أو الاسباب المحتملة لحدث. وفي الحالة

الراهنة نبحث دراسة العوامل غير الإدراكية (غير معارف التخصص) التي تحدد المزايا النسبية لدورات التدريب كصيغ تكوين مهنيي الترجمة مقارنة بتعليم بلا دورات تدريب . ونقول ميزة نسبية لأن تقارير بعض المتدربين تؤكد ذلك:

* التكوين الجامعي ليس إلا قاعدة لأن تجربة العمل هي بالفعل التكوين الذي يعكس الحقيقة.
* وحتى وإن تابع فرد دروسا فإنه لا يصبح مترجما لأن هذه الدروس لا يمكن ضرورة أن تعلم كيف يحصل في الحياة الحقيقية ما هو الأساسي
* هذه الأشهر الأربعة من الحقيقة المهنية سمحت لي من التأكد بأن الترجمة هي المجال المثالي لي.

هذه الأقوال ليست بجديدة. ففي مقال نشر بمجلة ميطا الكندية عام 1975 عرض بول هورجلين نتائج مناقشات مساهمين في طاولة حول تعليم الترجمة. وبالمناسبة صرح طالب من جامعة مونريال:

تعلمت في ستة أشهر ضعفي ما تعلمته في سنتي دراسة (هورجلين 1975: 45).

ولو أنه يستحسن التقليل والتخفيف من هذا النوع من الخطابات، يتوجب مع ذلك الاعتراف بأنه خطاب معقول وأنه يشهد بحقيقة صارخة: إذ يبدو أن المتعلمين هم متيقنون بأنهم يتعلمون أكثر في دورات التدريب منه في الدروس. وهذه الميزة لدورات التدريب مقارنة بالدروس التقليدية تفسر في الأساس في تقارير التدريب بأحكام ذاتية بلسان المتعلمين، من قبيل أنهم بفضل الممارسة (عدد الكلمات المترجمة خلال الدورات) يرى المتعلمون دورات التدريب كأكثر فعالية في التكوين من التكوين التقليدي (بلا دورة تدريب). ونعتقد بأن عوامل أخرى غير الممارسة هي التي تفسر تصور المتدربين. ودراستنا تود تسليط الضوء على هذه العوامل التي تحدد النجاح النسبي لدورات التدريب كصيغة تعليمية وإبراز إمكانية تكيف هذه

العوامل مع سياقات التعلم التقليدية، يعني في قاعات الدرس. وفرضيتنا الأساسية هي أن إدماج المتدربين ومترجمي المستقبل في سياقات عمل شجعت أساسا كفاءتهم الترجمية وتوجد مجموعة عوامل من طبيعة غير إدراكية تلعب دورا أساسيا في هذا الادماج، وأنه بفضل هذه العوامل فإن صيغة دبلوم جامعة مونريال في الترجمة – المسلك التعاوني، هي في نظر الطلاب الأكثر فعالية. والسؤال الأساسي في بحثنا هو: ما هي العوامل غير الإدراكية التي تسهل إدماج المتعلمين في سوق العمل؟ والأسئلة الأخرى هي:

ما هي العوامل غير الإدراكية الحاسمة؟

ما هي حركية العوامل غير الإدراكية في الترجمة في تسلسل دورات التدريب الثلاثة المنجزة في دبلوم جامعة مونريال- المسلك تعاوني؟

كيف يتصور المتعلمون التكوين في الجامعة، هل الجامعة تهيئهم للمتطلبات من طبيعة غير إدراكية لسوق العمل؟

السيــــاق:

وكما أشرنا عاليه، هذا الفصل يقابل دراسة استكشافية ووصفية اتبعنا فيها منهج تحليل المضمون لجرد تقارير دورات التدريب، 13 متعلما مسجلا في برامج المسلك التعاوني بجامعة مونريال. وهذا البرنامج مقترح منذ 2000 في قسم اللسانيات والترجمة.

الترجمة في كندا:

منذ القديم كانت أمريكا الشمالية أرض خصبة للترجمة. وقبل وصول المكتشفين الفرنسيين عام 1534 فإن الشعوب الأصلية التي استقرت في هذا الجزء من القارة استعملت منذ زمن قديم الترجمة للتواصل فيما بينها (دوليل ولافو، 2007). وإذا في الكيبيك، فإن وصول الفرنسيين من وجهة نظر عدد اللغات المنطوقة ساهم في تعقيد الفسيفساء اللغوي للمنطقة وتعقد التعدد اللغوي أكثر مع

دخول الإنجليز. وطابع تعدد اللغات في البلد والرهانات الاجتماعية اللسانية والسياسية الناتجة عن تعايش مجموعات لسانية مختلفة، جعل من الترجمة مهنة أساسية في حياة مختلف المجموعات اللسانية في كندا وكذا في الاحتفاظ والدفاع على هوية المجموعات اللسانية والثقافية.

وعلى المستوى الفيدرالي فتبني في عام 1969 لقانون اللغات الرسمية في كندا الذي جعل من الإنجليزية والفرنسية على قدم المساواة لغتان رسميتان، أعطى لمهن صناعات اللغات زخما ودفعة. وتبني ميثاق اللغة الفرنسية في الكيبيك عام 1977 \ القانون 101، الذي جعل من الفرنسية لغة رسمية في المنطقة مثل لحظة أساسية في توطيد الفرنسية كلغة رسمية للمنطقة وشجع بصناعات اللغات. وأصبحت صناعة اللغات والترجمة الكندية بفضل ذلك مرجعا دوليا خلال مدة طويلة. وفي سياق التنوع اللغوي الاجتماعي لعبت الجامعات دورا كبيرا في تشجيع المهن اللغوية وتطوير آليات مساعدة في الترجمة وفي تطور المعارف حول الترجمة وخاصة تكوين مهنيين قادرين على تلبية حاجيات المجتمع في مجال التواصل. واقترحت جامعة أوتاوا في 1936 أوائل الدروس في الترجمة (هورجلين 1975: 43). وكانت دروسا مسائية موجهة إلى مهنيين كالإعداد للامتحانات لجنة الوظيفة العمومية. منوال التكوين هذا ا، لذي ينتهي بدبلوم وليس درجة جامعية تم تبنيه في تلك المرحلة في مؤسسات تكوين أخرى مثل جامعة ماك جيل ومصلحة التعليم المستمر بجامعة مونريال. برامج الترجمة الأولى التي تؤدي إلى درجت علمية رأت النور بجامعة مونريال مع خلق دبلوم الإجازة في الترجمة.

ودائما وحسب هورجلين افتتحت في 1950 أوائل الدروس اليومية بجامعة مونريال فيما كان يطلق عليه حينها قسم الترجمة. وكانت مدة الدراسة سنتين مع أطروحة بحث (هورحلين 1975: 43). وفي نهاية الستينات افتتح أول دبلوم باكلوريا ترجمة وكان عدد المتعلمين المسجلين في مختلف البرامج قسم الترجمة التي أصبح مدرسة الترجمة ارتفع من 10 عام 1950 إلى 320 عام 1974. هذا

التاريخ القصير لتعليم الترجمة بكندا يؤكد على أهمية دور جامعة مونريال في تكوين المترجمين الكنديين.

أنشئت عام 1878 في المدينة الأمريكية الناطقة بالفرنسية مونريال جامعة مونريال والمدارس العليا الملحقة بها والمدرسة المتعددة التخصصات ومدرسة التجارة وكلها تشكل مركبا جامعيا يستضيف تقريبا 60 ألف طالب. وهذا العدد جعل منها أهم قطب جامعي بالكيبيك والثاني على مستوى الدولة.

وفيما يتعلق ببرنامج الترجمة فحسب الإحصائيات الرسمية لجامعة مونريال لفصل الخريف 2006 كان عدد المسجلين في مختلف برامج كلية اللسانيات والترجمة 604. منهم 506 مسجل في مختلف برامج الترجمة في الأسلاك الثلاثة، وفقط التحريرية في التركبة الفرنسية الإنجليزية.

وعدد المسجلين الباكلوريوس المهني في الترجمة كان 261. هذا العدد يمثل أكثر من ثلث عدد طلاب الكلية.

الجدول 6 عدد الطلاب -كلية اللسانيات والترجمة

قسم اللسانيات والترجمة عدد الطلاب المسجلين خريف 2006					
		طلاب نظاميون			
	وقت تام		وقت جزئي		مجموع
	رجال	نساء	رجال	نساء	
بكا – لسانيات	7	17	3	5	32
اساسي	5	4	3	14	26
ثانوي	1	8	2	8	19
ثانوي فقه اللغة الفرنسية والرومانية	–	–	–	2	2
بكا– ترجمة	63	157	4	37	261
أساسي	7	36	7	9	59

قسم اللسانيات	والترجمة	عدد الطلاب	المسجلين	خريف	2006
إ- ترجمة	17	20	1	–	38
إ-ترجمة	7	61	1	26	95
دبلوم عالي متخصص	5	22	–	8	35
توطين مصغر	–	–	1	1	2
دكتورة لسانيات	6	13	–	–	19
دكتورة ترجمة	4	11	–	1	16
مجموع	122	349	22	111	604

ومع 506 طالب مسجل في كل برامجه فإن قسم الترجمة في كلية اللسانيات والترجمة بجامعة مونريال بهذا يكون أهم مركز لتكوين المترجمين في القسم الغربي من الكرة الارضية وعلى الأقل من زاوية كمية.

إن حجم برنامج الترجمة في الشطر الغربي من الأرض يمكن أن ينجز بمقارنة عدد المسجلين في برامج التكوين مع المسجلين في مدرسة الترجمة بجنيف الذي بلغ عام 2006–2007 428 طالبا. إلا أنه عكس جامعة مونريال فإن برامج مدرسة جنيف التي تعتبر من أشهر مراكز تكوين المترجمين تعطي شهادات في مختلف التركيبات اللغوية. وفي الواقع إحدى لوازم القبول في مختلف برامجها هي معرفة على الأقل بثلاث لغات مختلفة قد تكون الألمانية أو العربية أو الإنجليزية أو الإسبانية أو الفرنسية.

دبلوم الباكلوريا المتخصص في الترجمة - المسلك تعاوني:

تقترح منذ خريف 2000 جامعة مونريال على كل من يرغب أن يصبح مترجما مهنيا إمكانية متابعة تكوين حسب صيغة تكوين تعاوني. وهذه الصيغة تسمح لمن يمتلك بعض المواصفات تتبع مسلك يمكن فيه جمع مراحل عادية من الدروس مع دورات تدريب في المقاولات. وأيضا يمكن حسب بعض الشروط لكل مسجل في كلية اللسانيات والترجمة المسجل في الباكلوريا العامة إمكانية دورة

تدريبية واحدة على الأقل في الوسط المهني. ومن جهتهم بإمكان المسجلين في برامج الإجازة اختيار الترجمة وإنجاز مشروع في الوسط المهني. وتبعا للإحصائيات غير الرسمية، منذ سنة 2000 تابع 80 طالبا مسلكا تعاونيا. وسنويا متوسط المتدربين كان 13.3 طالب. وحسب مسئول البرنامج عدد الطلاب الذين يتابعون مسلكا تعاونيا هو نسبيا ضعيف رغم الجهود العديدة أساسا بسبب قلة الطلب. بعبارة أخرى لم يرتفع عدد المتدربين بسبب قلة الطلب وقلة الذين يستجيبون لشروط القبول. إن برنامج الباكلوريا المتخصص في الترجمة –المسلك التعاوني يوفر ثلاث دورات تدريب في مقاولات زيادة على حصص دروس عادية. ومثاليا على الطالب أن يتابع دورة في مصلحة ترجمة في مقاولة ودورة في مكتب ترجمة وأخرى في دائرة الترجمة الوطنية. وفي الواقع تختلف الحالة من متدرب إلى آخر، وقد يحصل أن نفس المتدرب قد يتدرب مرتين في دائرة الترجمة ودورة في مكتب ترجمة....وتدوم كل دورة تدريب ما بين 12 و 16 أسبوعا بدوام تام. ويقبل المشغلون المتدربين ويكلفونهم بنفس المهمات كالموظفين العاديين ويعينون من يشرف عليهم ويتابع تدريبهم. والمتعلمون هم أحرار في البحث عن أماكن تدريبهم ولكن لكي يعترف بالدورات يجب أن يوافق عليها المسئول. وتعترف هيئة المترجمين والمصطلحيين والمترجمين الفوريين المقبولين في الكيبيك بعدد أشهر التدريب كأشهر تجربة مهنية في إجراءات الحصول على الترخيص. ويقيم الدورات المشغل والطلاب والمسئولون عن البرنامج. وفي نهاية الدورة يملأ المشغل جذاذة تقييم يتبع فيها معايير خاصة تأخذ بعين الاعتبار كفاءة المتدرب. و يملأ الطالب جذاذة يقيم فيها المشغل بهدف أساسي هو إخبار المسئولين عن البرنامج على قدرة المشغل في ضمان محيط يصلح للمتدربين. وعلى المتدرب تحرير تقرير. وبهذه الطريقة يحاول برنامج التكوين الجواب على هدفين: توفير تكوين مهني مناسب وإثراء تعليمية الترجمة والتفكير والتجربة التي قد يأتي بها المتدربون من تجربتهم في سوق العمل.

إن اختيار الطلاب في المسلك التعاوني يتم في نهاية السنة الأولى ومعياره الأساسي انتقاء جودة الملفات المدرسية. ومعايير القبول في المسلك التعاوني هي التالية: طلب قبول؛ الحصول على الأقل على 24 نقطة وعلى الاكثر 36 نقطة لبرنامج الباكلوريا المتخصص؛ نجاح امتحان وسائل حاسوبية ولغوية وترجمة متقدمة قبل بداية دورة أولى؛ معدل 3.0 والاحتفاظ به طوال البرنامج ؛ وعلما بأن المسلك التعاوني يحوي دروسا عادية ودورات تدريب في المقاولات فإن عدد السنوات الدراسية أعلى من سنوات الباكلوريا العامة. والمسلك التعاوني يمتد على 10 دورات بما فيها فترات العطلة. والجدول 7 يعرض روزمانة نموذجية للطلاب المقبولين في البرنامج.

	سنة1	سنة 2	سنة 3	سنة 4
خريف	دراسة 1	دراسة3	تدريب2	دراسة 6
شتاء	دراسة2	تدريب1	دراسة5	
صيف	انتقاء	دراسة4	تدريب3	

يقيم مسئول برنامج وأستاذان دورات التدريب. وهذا التقييم يتم أخذا بعين الاعتبار أداء المتدرب في عين المشغل وتقرير التدريب الذي يحرره الطالب. وعلى كل الطلاب لكل دورة بتقرير من 9 صفحات على الأقل وجذاذة تقييم المشغل. وكما يشير دليل الطلاب، الهدف من تقرير التدريب هو تشجيع الطالب على التفكير حول تجربة عمله وتحديد نقاط القوة والضعف وملاحظة تطوره سواء على المستوى المهني أو الشخصي. زيادة إعداد هذه الوثيقة تسمح للطالب بالتعود على قيود تحرير تقرير وهو ما يشكل منهج تعلم في حد ذاته.

إن تقرير التدريب يحرر تبعا لتوصيات دليل في متناول الطالب. وأمام المتدرب فسحة ثلاثين يوم لتقديم تقريره مرفقا بعينات نصوص ترجمات أنجزها في الدورة. وفي التقرير يصف الطالب الجوانب التالية:

* وصف المصلحة:

- بنية وتنظيم محل عملهم
- بنية وتنظيم محل عملهم
- خدمات يقدمها المشغل
- تنقل الوثائق
- الزبون واحتياجاته.

* وصف العمل المنجز:

- نوع النصوص
- صعوبات ترجمة
- عمل مصطلحي
- أعمال أخرى.

* جوانب مهنية في الترجمة:

- موارد وفرت للمتدرب
- إدماج المتدرب في مجموعة وتأطير وتفاعل مع الزملاء ومناقشات مع المراجعين
- وتيرة العمل وآجال وعبء العمل

* ما قدمته الدورة:

- على المستوى المهني
- نوعية ومهارات طورها المتدرب
- جوانب إيجابية وسلبية في تجربة العمل
- على المستوى الشخصي
- تقدك على المستوى الإنساني
- نقاط شخصية يتوجب ملاحظتها حلال الدورة المقبلة

- على مستوى الوسائل
- موراد وثائقية وبرمجيات ومواقع شبكية

* توصيات أخرى (ثانوية):
- شكر الأشخاص المساعدين
- اقتراحات للمشغل فيما يتعلق بمنهج تأطيره ونوع النصوص....

تقرير الدورة:

أربعة أسباب عللت اهتمامنا بتقرير الدورة. **الأول** مرتبط بمنهج دراستنا. علما بأن موضوع البحث كان معاينة الجوانب غير الإدراكية التي تشجع ادماج الخريجين الجدد في برامج الترجمة في سوق العمل، وكان يمكننا كما فعل آخرون موريلو 1999 أن نسأل المشغلين. أو نتتبع مثال فيولا 2003 ونطلب من الأساتذة الجواب على استبيانة حول الموضوع. إلا أن ببليوجرافية الترجمية تعطي صورة عن الاهتمام الضعيف لحد الآن بما قد يقوله الطالب عن تكوينه. وبهذا المعنى فالدورات كمدخل لسوق العمل هي وسيلة جيدة لانجاز دراسة. وتقارير الدورات التي حررها الطلاب تحوي كل المعلومات التي نحتاجها.

تبعا لدليل تحرير التقرير ينصح الطلاب بالاهتمام بالجوانب غير الإدراكية. ويدعى الطالب للتفكيز حول صعوبات الاندماج في سياق العمل مع التعبير على انطباعاته حول سير الدورات. الاهمية التي تولى إلى الجوانب غير الإدراكية هي السبب الأساسي الذي شجعنا على الاهتمام بتقارير الدورات.

السبب **الثاني** هو إمكانية إبراز قيمة منتجات الطلاب في ظروف تعلم عادية. وزيادة على المزايا الواضحة من إنتاج في وضع عادي أصيل نهتم بإنتاج الطلاب (تطبيقات وتمارين ترجمة ومراجعة وتقارير قراءة وعروض...) للتأكيد على واقع أن ظروف التعلم تشكل مصدر معطيات لا يقدر يمكن حولها بناء تعليمية ترجمة. علما بأن منتجات الطلاب هدفها الأول والنهائي البرهنة على بلوغ الأهداف

المطلوبة في كل نشاط تعلم هذه المنتجات هي في نفس الوقت كنز من المعلومات مثلا حول مناسبة حركات تعليمية يقترحها المدرب وحول فعالية مناهج المراجعة أو التصحيح وحول استراتيجيات التعلم أو الترجمة التي يطبقها الطلاب وحول تقدم التعلم وحول أغلاط اللغة والترجمة التي يصعب على الطلاب تفاديها وأخيرا حول سلوك الطلاب حيال المناهج المتبعة أو كما في الحالة التي تهمنا الجوانب غير الإدراكية التي تلعب دورا في ادماج الطلاب في سوق العمل. إنتاج الطلاب يوفر للباحث معطيات أنتجت في ظروف تعلم أو تقييم أصيلة تؤسس عليها تعليمية كخطاب علمي في تكوين مترجمي المستقبل في سياق خاص مثل سياق كندا.

وثالثا إنتاج الطلاب في هذه الحالة تقارير التدريب يمكن أن تحوي معلومات حول ملاحظات الطلاب على تكوينهم. وفي أغلب مؤسسات التعليم العالي فرصة الممنوحة للطالب التعبير عن نوعية تكوينه وتقييم التعلم المحصل هي غالبا في نهاية الفصل الدراسي. ويتعلق الأمر عادة بتقييم معياري مطبق على كل الدروس التي تعطى في المؤسسات الجامعية. والمعطيات الناتجة عن تلك التقييمات هي قلما تعرف وسط عموم مجموعة الجامعيين بواقع أنها تهدف تقييم التعليم المعطى في كل مؤسسة. وهذا التقييم يحدد مقياسا مُقيماً بين مسئولي البرامج والمدرسين. وبالتالي فنتائج هذا التقييم وإن كانت تؤثر في عمل المدرس بالخصوص، فإنها لا تهدف إلى تحسين مجموع برنامج جامعي ولا تكوين مجموعة خاصة من المهنيين. وكبالغين يمتلك الطلاب بالتالي وجهة نظر جد مهمة حول مناسبة وفعالية التكوين كما يراه من يهمهم الأمر بالدرجة الأولى. وأخيرا ورغم أن مختلف قطاعات المجتمع لم تتوقف من الاستفادة من مهنيين خريجي الجامعة إلا أن الفجوة المزعومة بين التكوين في الجامعات ومتطلبات سوق العمل لا زالت حاضرة في منتديات الحوار حول التعليم الجامعي. وعلما بأن الطلاب الذين يتابعون المسلك التعاوني هم في الوسط بين الجامعة وسوق العمل فما يمكن أن يعبرون عنه حول تدريبهم يسمح لنا بتسليط الضوء على الانتقال بين الجامعة وعالم العمل في حالة

المترجمين. تقاسم فترات في المقاولة وأخرى في المدرسة يضع المتعلمين في ظرف مثالي للتعبير عن قدرتهم في العمل وسط مهنيين. في الحياة اليومية للمترجمين المتدربون هم قادرون على نظرة نقدية إلى جودة تكوينهم قياسا لمتطلبات المهنة. وبالتالي تقارير التدريب تشكل فرصة وحيدة للمتعلمين والمدرسين لتكوين فكرة واضحة عن تلاؤم أنشطتهم في الصناعة مع التعلم المطلوب. وأخيرا مثلما يزعم متصورو برامج المسلك التعاوني في تقديمهم للبرنامج فإن دورات التدريب هي مصدر معطيات مهم للرقي بالتعليمية، معطيات تنتظر أن يستغلها الترجميون.

تلك هي الأسباب التي تدفعنا إلى الاهتمام بتقارير التدريب: الأهمية التي يوليها دليل تحرير التقرير إلى العوامل غير الإدراكية وإبراز إنتاج الطلبة ووجهة نظرهم على جودة التكوين والفجوة بين الجامعة وصناعة الترجمة.

المنهجية:

بحثنا هو دراسة استكشافية وصفية تتبع منهجا تحليل المضمون. ويتعلق الأمر ببحث وصفي هدفه دراسة، بطريقة نظامية، في حالتنا، إنتاجٍ مكتوب. ومن ميزات تحليل المضمون إمكانية إجراء تحليل نظامي على المعطيات وإمكانية تأويل أغنى نظرا لإمكانية، في أغلب الحالات العودة، إلى المعطيات. وعيوبه مرتبطة بالوقت المطلوب لتنظيم المعطيات في مجموعات ذات دلالة مع خطر الابتعاد عن الحقيقة. وقد حللنا تقارير تدريب 16 طالبا في برنامج المسلك التعاوني بجامعة مونريال. مبتدئين بقراءة أولية لمضمون التقارير. وهذه القراءة أكدت لنا مناسبة هذه الوثائق لأهداف بحثنا علما بالعدد المرتفع من المعطيات المتعلقة بالعوامل غير الإدراكية.

ومع تزايد تعودنا مع الوثائق أصبح واضحا نظرا للطبيعة الاستكشافية والوصفية لبحثنا أنه ليس ضروريا تحليل مجموع تقارير كل المسجلين منذ البداية. وقمنا بتصور عينة متن يشمل 15 و20% من التقارير. وهذه العينة هي من 13

ملفا (39 تقريرا) تقابل تقارير 9 نساء و 4 رجال. وكل ملف فردي مكون من ثلاثة تقارير وثلاث جذاذات تقييم المتدرب وثلاث جذاذات تقييم المشغل (واحدة لكل دورة) وعينات من عمل المتدربين (3 لكل دورة). بعد تشكيل العينة بدأنا بتحليل الوثائق بغية تحديد واستخراج الفقرات من التقارير الحاوية للعوامل غير الإدراكية.

وكلما حددت أية فقرة كحاوية لعامل غير إدراكي نقلت إلى جدول خصص لهذا. والنقل وفي لما كتبه المتدربون. وتشفيرنا للفقرات خضع لمعايير هي حصرا مميزة وحددت مع توال تعودنا على أقوال الطلاب. وفي جزئها الأكبر تستوحي أصنافنا من خطابات الطلاب أنفسها وهو ما يصبغ عليها صفة مفاهيم داخلية ذاتية كما أشار إلى هذا النوع باتونPatton (2002: 454) وحتى وإن كانت مفاهيم معروفة. ويتوجب ملاحظة الطابع الذاتي في تصنيفنا. ولا ننتظر من باحثين آخرين تحليل نفس المتن وتحديد نفس العوامل ولا نفس العدد. وهذا يسمح لنا بتقديم مقاربتنا النظرية على أنها تستوحي من التفاعلية الرمزية والبنائية. ونحن مع تعاملنا مع المعطيات نصبغ عليها معنى؛ بتلخيص نبني المعنى. المعنى لا يوجد في المعطيات في حد ذاتها بنظر من يعثر عليه.

وقمنا بعد نقل الفقرات مع تحديد مسبق للمقتطفات ومنحها علامة مرتبطة بها. واختيرت الفقرات كوحدات تحليل. وهذا ما يفسر أنه أحيانا، في نفس الفقرة أمكن أن نرى عدة عوامل. وهذا التشفير الأولي سمح لنا بتسجيل 56 عاملا. والتحليل اللاحق سمح لنا بتقليص العوامل إلى 10. وكثير من العوامل الأخرى هي مضمنة في العشرة. وأقصيت عوامل لكونها كميا غير ذات دلالة. واحتفظنا فقط بالعوامل التي وصل عدد تكرارها إلى عشرة على الأقل في التقارير.

ومن هذه العوامل قمنا بتشفير الفقرات. وبعد التشفير حسبنا عدد التكرارات لكل عامل بواسطة جذاذة لكل متدرب. والهدف من التعداد هو تحديد رتبة أهمية كل عامل. ثم حللنا المعطيات بواسطة العوامل العشرة وسجلنا النتائج في جذاذات فردية. وسنفسر تاليا بتفصيل أهم جوانب بحثنا.

اختيار التقارير:

للتعود على التقارير كانت القراءة الأولية عشوائية. مع تملك فكرة عما نريد تحليله أي عوامل الادماج غير الإدراكية في سوق العمل طي هذه الوثائق، وقررنا أنه من غير المناسب تحليل جميع هذه الملفات. واتخذنا هذا القرار لعدة أسباب. أولا دليل التحرير يتبع استبيانة بأسئلة مفتوحة. وهو تقرير فردي دون مشاركة متدخل آخر. والمعيار المقترح في الدليل يصبح أيضا بدوره ذي أسئلة مفتوحة نظرا لأن المتدربين يجيبون على المعايير بعباراتهم يعني لا يقترح عليهم جواب. الإطار المقيد نسبيا لهذا الدليل من نتائجه – ولو أن كل طالب يعيش تجربة مختلفة ويرد بطريقة ذاتية على كل معيار – درجة عالية من التكرار مع توال قراءة التقارير. بعبارة أخرى الدليل يشجع الطلاب على أجوبة متشابهة.

زيادة، ونظرا للطبيعة الوصفيه لبحثنا قررنا أن عينة عشوائية (لامورو 2006: 173) هي صالحة لبحثنا. وعادة ما تشكل عينة عشوائية مع اعتبار احتمال وجود عنصر من المجموع في العينة. وهدف هذا النوع من العينات هو ضمان تشكيل عينة ممثلة للمجموع، في حالتنا كل أصحاب التقارير تابعوا المسلك التعاوني من البرنامج. وفي خريف 2007 كان العدد الكلي للملفات 80. وأخذا بعين الاعتبار بأن كل ملف يحوي ثلاث تقارير تقابل كل دورة، فإن العدد الكلي للتقارير هو 240 تقريرا. ورغم أن تحليل هذه التقارير شيء ممكن قدرنا للأسباب التالية أن عينة تمثل 15-20 % (تقريبا 12 و16 ملفا) تسمح لنا برسم صورة ممثلة لمجموع الوثائق. عينتنا هي ممثلة بمعنى أنها تخص أوساط العمل الثلاثة. ومن بين 39 تقرير معتبرا: أنجز 12 في مكاتب ترجمة و14 في مصالح ترجمة بمقاولة و13 في مختلف مصالح مكتب الترجمة الحكومي. وتمثل العينة أيضا متوسطا سنويا من الطلاب المتدربين أي 13.3. وبنفس الطريقة تمثل العينة نسبة الرجال والنساء المسجلين في البرنامج. النساء ثلثي المسجلين.

وطلبنا من مسئولي برنامج التكوين المهني ومنسق الدورات أن يوفر لنا أكبر عدد من التقارير. والمعيار الوحيد كان تكامل التقارير. وبالكمال نقصد الملفات التي تحوي على الأقل ثلاثة ملفات على الأقل تقابل ثلاث دورات أنجزها الطلاب وثلاث عينات ترجمة. وكان حرا في اختيار الملفات. وهذا طابع عشوائي: وأخيرا اخترنا 13 ملفا لدراستنا تبعا لمعيار التمثيلية. ولكي تبقى عينتنا عشوائية، وتعتبر كعينة باختيار معقلن، والعينة المعقلنة تتمثل في اختيار بطريقة متعمدة بعض العناصر من المجموعة... (لامورو 2006: 178). وحسب لامورو شيئان يعللان استعمال عينة باختيار معقلن:

- لما يكون هدف الدراسة ليس دراسة مجموعة في كلها ولكن استكشاف ظاهرة خاصة كالجوانب غير الإدراكية للإدماج في الوسط المهني
- لما يكون ممكنا تحديد هذه الحالات وسط مجموعة هدف.

وأخبرنا فيما بعد مسئول الدورات أن التقارير التي قدمت لنا هي من أحسن التقارير، أي التي حصلت على أعلى المعدلات. وبالنسبة للباحث تبقى العينة عشوائية ولو أنه في الواقع تستجيب لمعيار انتقاء دقيق من جانب المسئول. وواقع أنه اختار أحسن الملفات كان في صالحنا لأن الملفات غنية بالتعليقات وبصياغة جيدة.

وكما ذكرنا عاليه ملف دورة هو مكون من:

- 3 تقارير
- 3 جذاذات تقييم من وجهة نظر المشغل
- 3 جذاذات تقييم المدرب للمشغل
- 9 عينات ترجمة (نص الأصل-نص مترجم).

وانكبت دراستنا حصرا على التقارير، يعني الملفات التي تستجيب لمعايير الدليل. وهذا الجزء من التقرير يحوي تعليقات حول الدورة. وبالتالي لم نضمن في

دراستنا أية معلومة مستخرجة من عينات ترجمة الطلاب كمكملة للملفات. واعتبرنا عينة الترجمات لأنها تخبرنا على الجوانب الإدراكية في تجربة التدريب. وبالعكس نحن متيقنون بأن هذه العينات هي أيضا في العمق وثيقة يتوجب الاهتمام بها خاصة للمهتمين بالمراجعة والتصحيح. وقد تركنا جانبا تقييم المشغلين والطلاب. فجذاذات تقييم أداء المتدربين يمكن أن تعطي فكرة عن مستوى سعادة المشغلين من قدرة المتدربين على العمل في وسط مهني. ولأن دوافعنا كانت الاهتمام بكلام الطلاب فقد قررنا التركيز على نصوص المتدربين. في حالة تقييم الطلاب للمشغلين (تقييم القدرة على تأطير الطلاب) قررنا اقصاءها من دراستنا لأن المعطيات التي يمكن أن نستخرجها منها لم تكن معنوية. وقراءة أولية أظهرت لنا أن المتدربين يعبرون عن علاقاتهم بالمشغلين بشكل أوضح في التقرير منه في التقييم[1]. بعبارة أخرى عاينا في التقارير صورا أكثر غنى للمحيط الذي يتحرك فيه المتدرب منه في تقييم المشغل. زيادة هدف جذاذات تقييم المشغل هي تمكين المشرفين على البرنامج من السهر على تأطير جدي للمتدرب.

تحليل المعطيات:

عينتنا وقد شكلت، قمنا بقراءة التقارير بهدف تحديد فكرة عامة عن مجموع المعلومة التي نرغب في دراستها. وخلال هذه القراءة بدأنا في تسمية العوامل غير الإدراكية التي تتحدث عنها التقارير. ونتيجة هذا المجهود كانت لائحة أولية. وسمح لنا ذلك بتحديد 56 عاملا تاليا:

* تكيف
* تقدم تدريجي
* انتباه

---

(1) ونظرا لأن الجذاذة يقرأها ويوقعها المشغل نتخيل أن الطلاب يشعرون بنقص حرية للتعبير عن أرائهم في التقارير.

* أصالة
* تقييم ذاتي
* تكوين ذاتي
* تدبير ذاتي
* استقلالية
* مراجعة ذاتية
* تنظيم ذاتي
* قدرة على التركيز
* تعاون
* مقارنة قياسا للمساهمين الآخرين
* مقارنة الجامعة بعالم الشغل
* تصور التعليم
* ثقة في النفس
* معرفة بالنفس
* وعي مهني
* استشارة –طرح أسئلة
* الحيل
* تطوير ردود فعل جيدة
* استشعار الصعوبات
* صعوبات
* استعداد الاشخاص (زملاء ومؤطرون ومشغلون ومراقبون...)
* تنوع المهمات
* تنوع وجهات النظر
* تأطير

* تحديد الاهداف
* تقييم الآخرين
* قوة وضعف
* تكوين
* مبادرة\ا نشاط رجعي
* تفاعل
* *تداخل
* حكم
* مناهج العمل
* دوافع
* تنظيم العمل
* تحسين بالممارسة
* تخطيط
* وعي
* اتخاذ القرارات
* علاقات شخصية
* مسؤولية ومشاركة
* مراجعة
* وعي نقدي
* وعي بانتماء
* استراتيجيات
* استراتيجيات تعويض
* استراتيجيات تعلم
* نصوص موازية

* تنظير شخصي
* عمل جماعة
* استعمال وسائل تقنية ومكتبية
* إعطاء قيمة

ورغم طابع اللائحة المؤقت ومعرفة بواقع تداخل العوامل (كانت مرادفة أو قد تكون صنفا مضمنا في صنف آخر) فقد احتفظنا باللائحة كما هي خلال مرحلة تحديد العوامل لزيادة حظوظنا في امتلاك اختيار أغنى لحظة انتقاء أصناف التحليل النهائية. ثم تصورنا شبكة تحليل مضمون لتسهيل تشفير المعطيات. هذه الشبكة هي في نفس الوقت ورقة تشفير استعملت لنقل الوحدات التحليل المناسبة.

وبالفعل كان لازما تدوين وحدات التحليل، أي فقرات تحوي معلومات لاستغلالها. وتدوين المقتطفات كان لازما لتسهيل الوصول إلى التقارير لنضمن تناول الوثائق دون إفسادها. وكان علينا ضمان الطابع السري للتقارير. فالتقارير لا يجب أن تخرج من المؤسسات زيادة نسخها ممنوع. علما بأنه كان علينا الرجوع إلى الوثائق وقدرنا أنه من العملي خلق وثيقة مستقلة من كل وحدات التحليل المحددة للقيام بتشفير وحساب ومن ذلك أهمية امتلاك سجل واسع من العوامل على الأقل في المرحلة الأولية. وتوضح المؤشرات المختارة لشبكة التحليل المعلومات التالية:

- تحديد الفرد: ويقابل هذا العمود اسما سريا أعطي للتقارير بغية ضمان السرية.
- تقرير: هذا العمود يسمح بتحديد التقرير الذي استقي منه المقتطف (تقرير1، تقرير2...) متبوع برقم الصفحة.
- تاريخ: يحيل على تاريخ السنة الدراسية التي كان فيها الدورة.
- عامل: تذكر العامل غير الإدراكي المحدد في المقتطف.

- المشغل: محل التدريب (....) لأسباب سرية.
- ملاحظة: تقابل المقتطفات المختارة لتحليل المعطيات. وتحوي الملاحات نقلا حرفيا والصفحة.

جدول 8: منوال شبكة التشفير والتحليل (تحليل أولي)

(المعطيات تقديرية منا)

هوية الفرد	تقرير	تاريخ	عامل	مشغل	ملاحظات (عناصر مضمون)
فلان	2	**	استعمال وسائل	**	على صعيد المادي ن عدة موارد حاسوبية للبحث المصطلحي: مصطلحية الشركة وأرشيف وتقارير ترجمة وقواعد معطيات ...... ص:؟
			علاقات شخصية		كان بإمكاني التواصل مع الزبناء هاتفيا أو شبكيا إذا لزم ص:؟
			اندماج		شاركت في اجتماعات نفع عام وأحداث خاصة مما سهل لي ادماجي في المجموعة ص؟
			تقييم ذاتي اتخاذ قرارات		لم اجد صعوبة خاصة في احترام الآجال وسأحسن عملي في الدورة المقبلة. علي بالإسراع في البحث دون التوقف في موارد وسرعة القرار وسرعة التحرير ص؟
			عمل جماعي وتدخل		العمل مع مترجمين يشاركونك التجربة هو مصدر جيد في التعلم على المستوى المهني والشخصي ص؟
			تقييم ذاتي تدبير ذاتي		علي بتحسين فهمي في الانجليزية وخاصة بعض العبارات والتقليل من الوقت المخصص للبحث بلا جدوى وتفادي اغلاط السهو ص؟

بعد تحديد المقتطفات قمنا بجرد أولي للعوامل غير الإدراكية لخفض عددها. ومكنت اللائحة من تحديد 10 عوامل غير إدراكية نقدمها أسفله. واحتفظنا بالعوامل الأكثر تكرارا للتحليل النهائي. ورفقته أسفله العوامل مع بعض الأصناف الجزئية الأولية التي استغلت كمؤشرات لتشفير المقتطفات المنقولة:

1- تكيف

* مناهج العمل
* استراتيجيات التكيف
* تعليم تدريجي

2- تقييم ذاتي

- مراجعة ذاتية
- مقارنة مع المترجمين الآخرين
- فحص الصعوبات

3- تدبير ذاتي

* تنظيم ذاتي
* تخطيط
* تحديد الأهداف
* تنظيم العمل
* المبادرة
* تكوين ذاتي
* حيل
* تكوين
* استقلالية
* دوافع

4- أصالة

* استعمال الوسائل ك تقنية مكتباتية
* تنوع المهمات
* صعوبات
* نصوص موازية

5- ثقة في النفس

* حكم
* حس نقدي

6- وعي

* مقارنة العمل\المدرسة
* ضمير مهني

7- مراجعة

8- مسؤولية

*مسؤوليات
* مساهمة في أنشطة إدارية
* اندماج في الوسط

9- علاقة مع الاشخاص

* تعاون
* عمل جماعي
* استعداد الزبناء والمؤطرين والزملاء والمراجعين والمشغلين....
* تداخل
* تأطير
* استفسار – طرح أسئلة

* تنوع اوجهات النظر
* تفاعل

10- استراتيجيات
* استراتيجيات تعويض
* استراتيجيات تعلم.

تعريف العوامل:

من اللائحة الولية من 56 عاملا غير إدراكي انتقلنا إلى لائحة من 10 عامل. وإن تعلق الأمر بمفاهيم معروفة في علوم التربية فإن تعريفاتنا هي من وحي تجربتنا والمصادر المكتوبة وخاصة من المعطيات ذاتها.

1- التكيف: هذا العامل يغطي كل المراحل التي يذكرها المتدربون والمفسرة لحاجيات التأقلم مع الظروف الخاصة بكل وسط عمل. وحسب دوي (1944: 47) لا يختزل التكيف إلى قبول سلبي بالظروف التي يفرضها السياق. ونعني بالتكيف إذا المعنى الإيجابي كتعرف المتدرب على الظروف الخاصة بكل سياق تعلم أو عمل وتأقلمه وأفعاله بهدف تغيير ظروف المحيط لاستخراج أحسن المنافع لحالته والوسائل التي في متناوله. يشمل التكيف ثلاث لحظات أساسية: تحديد الفروق - ضبط السلوك للعمل حسب الظروف الجديدة - أفعال المتدرب لتحسين ظروف تعلمه أو عمله. وفي معناه النشيط التكيف هو البحث الدائم عن حلول تسمح بممارسة تحكم في المحيط لبلوغ هدف. في حالة المتدرب هذا الهدف هو الاندماج في المجموعات الممارسة التي يلاقيها في تدريبه.

2- التقييم الذاتي: مفهوم التقييم الذاتي يحيل على مسار بواسطته يحكم المتدرب على تعلمه ونتاج عمله وأفعاله إما قياسا للأهداف المحددة سلفا (تحددها مؤسسة أو رؤساؤه أو نفسه) وإما قياسا لفكرة ما هو مقبول

كملائم في ظرف معين. ورغم أن نوعية التقييم الذاتي تخضع إلى قدرة الفرد في الحكم بموضوعية على كفاءته فبحثنا ليس هدفه تحديد درجة هذه الموضوعية. بعبارة أخرى التوافق بين التقييم الذاتي للطالب على عمله مع الجودة الموضوعية لعمله في نظر مقيم خارجي ليس حاسما في هذا البحث. وإذا إذا أكد متدرب على أن الجودة اللغوية لعمله تحسنت كثيرا نسجل المرحلة دون اعتبار تلاؤمها مع الحقيقة كما قد نلاحظ ذلك بمراجعة عينات الترجمة المضمنة في التقرير. ويشمل التقييم الذاتي ثلاث مراحل يوضح فيها المتعلم أحكامه على أفعاله وكفاءته ومهارته وقوته وضعفه ومهارته في معاينة الصعوبات المرتبطة بالعمل وكذا مهارته في المراجعة الذاتية. وضمنا في التقييم الذاتي أيضا فقرات من تقرير التدريب التي تحوي أحكام المتدرب حول تأثير خصوصياتهم النفسية في كفاءتهم.

3- التدبير الذاتي: مفهوم التدبير الذاتي يحيل على أفعال المتدرب في ظرف عمل -تدريب لتسيير موارده الإدراكية وغير الإدراكية وكذا أنشطته كموظف وأهداف تعلمه. وهذا العامل يحوي فقرات من تقارير المتدربين يكشفون فيها عن أفعالهم بغية جواب أحسن عن متطلبات وقيود الوسط المهني. والقرارات المتخذة لاستعمال أحسن لوقتهم والمبادرات لممارسة تحكم في الجوانب الاجتماعية العاطفية وتصور منهج عمل خاصة بهم واتخاذ القرارات فيما يخص أسبقية المهمات (آجال ومشاريع موازية) وأنشطة (مراجعة وترجمة وتصحيح...) هي بعض ما ضمن من مؤشرات ساعدتنا في تحديد مراحل التدبير الذاتي.

4- الأصالة: الأصالة تحيل على فقرات من التقارير يوضح فيها الطالب تأثير سياق العمل في تكوينه. ويحيل في هذه الفقرات المتدرب على انشطة وخصوصيات محيط العمل وكذا على السلوكيات المهنية التي

يلاقيها وتجعل الممارسات اليومية ملائمة مع ممارسات المترجمين المهنيين. وتسمح الأصالة للمتدرب بإصباغ معنى على حركات المساهمين الآخرين في ظرف تعلم/عمل حيث يتواجد. وهذا التحديد يتم بواسطة مقارنات بين معارف متعلمة في قاعة الدرس ومعارف يوظفها المهنيون في ظرف العمل.

5- الثقة في النفس: هذا العامل يقابل مراحل يعبر فيها المتدرب عن درجة الثقة في قدرته للجواب على متطلبات المهمات التي كلف بها. وفي هذا العامل تضمن أيضا شهادات متعلقة بتصوره لدرجة ثقة مؤطريه وزملائه أو رؤسائه سواء عبروا عن ذلك شفويا أم لا. في إطار عملنا وتبعا للتعريف الذي اقترحه لوجوندر (2005) الثقة في النفس تحيل على حاجيات الرفع من قيمة الشخص بنفسه أو عبر آخرين. هذه الحاجة مرتبطة برغبة في سلطة ونجاح ومردودية ملائمة وكفاءة واستقلالية. ولما تلبى هذه الرغبة ينتظر أن يحسن الشخص أو يطور ثقته في نفسه.

6- الوعي: في معناه العام يعني الوعي بحالة وظرف وظاهرة أو حالة أشياء. وقد يوجد وعي بسيط دون تمييز ولا اعتراف خاص عقلاني وغير حدسي أو غريزي بالفعل. وفي حالة المتدرب الوعي يحيل على مراحل يعبر فيها عن تملكه لمعاني وكذا انعكاسات أحيانا غير بارزة أو غير مباشرة لحركات المهنيين.

فمتعلم ترجمة يمكن أن يعرف كل مراحل بحث مصطلحي من تحديد الوحدة المصطلحية حتى تعليل وحدة مصطلحية معادلة في لغة الوصول. ولكن دون وعيه بالرهانات اللسانية والمهنية للمنهج فلن يكتفي إلا بتطبيق آلي لمعارف تصريحية متعلمة خلال التكوين. بعبارة أخرى الوعي هي القيمة التي يوليها المتدرب إلى حركات المهنيين التي تتخذ كل معناها في الممارسة داخل المقاولة والتي تتجاوز المعرفة البسيطة المتعلمة في الجامعة أو غيرها عن الوقائع والمناهج والطرق والمعايير.

7- المراجعة: تحيل على العمل الذي أنجزه آخر (مؤطر أو مراجع أو زميل) على أعمال المتدرب في الترجمة أو غيرها. قرار تصنيف مراحل المراجعة في صنف مستقل يعلل بالدور الحاسم للتفاعلات بين المراجَع والمراجِع في تجربة تكوين المتدرب. وبالفعل على كل متدرب عرض أعماله على عين مسئوليه المباشرين. وزيادة فمراحل المراجعة هي منبع غني بالفعل الرجعي ووسيلة قياس تحدد قدرة الطالب على الاندماج في سوق العمل.

8- مسؤولية: كما نفهمها تحيل على مسؤولية المتدرب خلال ادماجه في الأنشطة الإدارية واتخاذ القرارات. هذه المساهمة في العمل تسمح للمتدرب ليس فحسب بالاندماج في مجموعة العمل ولكن أيضا في قبول المسؤوليات التي تعطى له بغية ضمان الترابط بين مختلف الأفراد في كنف مجموعة. وفي هذا العامل ضمننا فقرات تشهد بمسؤوليات خارجية لا يحفزها المتدرب والمسؤولية الذاتية. ومراحل المسؤولية الذاتية تفسر الأفعال التي يقوم بها المتدرب بشكل مستقل لتحمل مسؤوليات على جزء من أنشطة التعلم أو مهماته في محل عمله. في هذا الصنف ضمننا أيضا أفعال المسئولين عن التدريب، لتقييم تواجد المتدرب ومساهمات الأخير الممكنة في سير مؤسسة العمل. وتتجسد المسؤولية في المساهمة في الاجتماعات وفي الالتزام بالأنشطة الخاصة بالمؤسسة وفي الشهادات التي تعبر عن حس انتماء المتدرب. المسؤولية تصبح هكذا نتيجة مباشرة لإدماج نشيط للمتدرب في محل عمله.

9- العلاقات الشخصية: السمة المميزة لمفهوم العلاقة الشخصية في ظرف التعلم هي التفاعل. ونعني بالتفاعل الفعل الرجعي المتبادل بين عناصر جماعة يعملون بغية هدف مشترك. في سياق التعلم/ التدريب التفاعل يحيل على أفعال اقام بها أو بدأها سواء المتدرب أو المؤطر أو المراجع

أو زميل. بهذا المعنى صنفنا في صنف العلاقات الشخصية كل الفقرات التي يصف فيها المتدرب تفاعلا مع باقي المساهمين في ظرف العمل. كلمات مثل التعاون والعمل جماعة ومجموعة وزبناء وزملاء واستعداد وحوار وتفاعل....اعتبرت كمؤشرات على العلاقات الشخصية.

10- استراتيجيات: مفهوم في رأينا يحيل على كل فعل واع لمتدرب بهدف الجواب على الطلبات من كل نوع (إدراكية واجتماعية ومصطلحية) يتجاوز تنفيذها مستوى كفاءته. الاستراتيجيات المستعملة والمحددة في التقارير يمكن أن تصنف إلى خمس أصناف: تعويض وتكييف واجتماعية وإعدادية ونصية.

جدول شبكة التحليل والتشفير:

اتبعنا تعريف العوامل بتشفير الفقرات. وساعد هذا التشفير في ترتيب الفقرات حسب مقاربة استقرائية. والقراءات العديدة للفقرات سمحت لنا بتحديد العوامل العشرة التي وصفناها. وحسب باتون (2000: 453) التحليل الاستقرائي يعني تحديد المواضيع والأصناف بين مجموع المعطيات كنتاج تحليل وتفاعل الباحث مع المعطيات. هذه المقاربة تتعارض مع المقاربة الاستنتاجية. والتي يتم فيها تشفير وتحليل المعطيات انطلاقا من مجموعة أصناف ومواضيع حددت سلفا. ورغم أن كل العوامل المحددة هي معروفة إلا أنها ليست جزءا، وعلى الأقل حسب علمنا، من أية صنافية مثل التي شكلناها والتي خصوصياتها الاساسية هي أنها شكلت انطلاقا من خطاب الأفراد المدروسين. في الصنافية الداخلية يخلق الأفراد أنفسهم الأصناف ولكن على الباحث تحديدها. لائحة العوامل التي حددناها هي نتاج تأويلنا الخاص لخطاب المتدربين؛ وهي حسب باتون داخلية.

وتعداد التكرارات يسمح لنا بترتيب هرمي لأهمية العوامل الما فوق إدراكية في إدماج الخريجين الجدد في سوق العمل. فالذي يتكرر أكثر هو الأهم.

مثال شبكة أو ورقة تشفير نهائية

والمعطيات افتراضية

هوية	تقرير	تاريخ	صنف	شركة	ملاحظات
فلان	2	ربيع 2004	مراجعة مراجعة 2	***	*** هي التي راجعت ترجماتي ورغم أنها أخبرتني بأن كثيرا من الترجمات تقرأ بل وتصحح مرات على مستوى مصالح العامة ليعكس النص عقلية الشركة تقرير ؛ 2 ص؟
			ضمير		خلال الشهر الاول اشتغلت على وثيقتين على شكل باور بوينت لم يسبق العمل على هذا الشكل واكتشفت بسرعة مزاياه ومساوئه لكل في كل حال. هذه الوثائق تقابل إلى نصوص مهمة يتوجب الاحتفاظ بشكلها ومضمونها ؛تقرير 2 ص؟
			تكيف		فيما يتعلق بالترجمة في حد ذاتها الصعوبة الكبيرة كانت أسماء المناصل وأوصاف المهمات الخاصة ب***
			مراجعة		لدي صعوبات في اعتماد عادة جيدة سواء في دقة الترجمة أو في مستوى الأبحاث وقال لي المصحح أنني لا اركز وأنني غير دقيق في ابحاثي وفي ترجماتي

			تصحيح ذاتي		واجهت مرة أخرى خجلي وانعزالي. بالتأكيد بيئة الشركة لم تكن ملائمة لهذا المشكل لكثرة العمل...إلا أنه علي بالجهد الكثير لاستفيد على المستوى المهني وعدم التردد في طرح اسئلة لتسهيل الترجمة وربط علاقات شخصية
			ثقة في النفس مسؤولية تقييم ذاتي		أصبحت أكثر استقلالية ولي مسؤوليات أكثر وحيث أنني أشتغل مباشرة مع صاحب الترجمة فهذا سمح لي بربط العلاقة وسهل طرح الأسئلة

وسيتم تحليل النتائج في نفس الترتيب من العامل الأهم إلى الأقل.

بعد تشفير كل الفقرات حسبنا الوحدات المتشابهة ووضعنا لكل متدرب جدولا. وسجل عدد وحدات التحليل لكل تدريب بغية تسجيل تطور حضور العوامل غير الإدراكية بين الدورات الثلاث. وأسفله نتائج التعداد لعدد المرات التي ذكر فيها عامل في التقارير. وقدمنا النتائج على شكل جداول فردية.

من أمثلة الجداول التي شكلناها

عامل	فرد	دورة1	دورة2	دورة3	مجموع
	فلانة				
تكيف		6	3	2	11
تقييم ذاتي		5	4	4	13
تدبير ذاتي		2	3	2	7
الأصالة		3	3	2	8

ثقة في النفس	1	1	1	3
وعي	2	1	0	3
مراجعة	1	1	0	3
مسؤولية	0	2	0	2
علاقات	9	5	4	18
استراتيجيات	3	1	2	6
مجموع	32	24	17	73

وطبعا هذا الجدول هو واحد من بين 13 جدولا شكلناها وفق التصور الذي وصفناه عاليه. واختلفت شبكات التعداد الفردية وكذا عدد العوامل ما بين 125 عاملا و36 عامل. ولأن هدف دراستنا كان تحديد وتسجيل العوامل فلن نغامر بأية فرضية لتفسير الاختلافات بين العناصر. وبالطبع توجد فروق بين العناصر وهذا شيء عادي أن يولي أشخاص مختلفون قيمة متباينة لمختلف العوامل. إلا أن هذا هو موضوع يتجاوز مدى بحثنا على الاقل الآن. ونركز انتباهنا بالأحرى على عدد المرات التي ذكر فيها عامل. وأخيرا لقد حسبنا عدد المرات التي ذكر فيها عامل في الجذاذات الفردية وسجلنا النتائج في الجدول أسفله. ويمثل هذا الجدول نتائج التعداد الكامل للتكرارات التي وردت في الجداول الفردية للعوامل العشرة المتعلقة بـ 39 تقريرا و13 متدربا.

الجدول الشامل لوحدات التحليل

عامل	دورة1	دورة2	دورة3	مجموع	%
تكيف	45	49	24	118	%13
تقييم ذاتي	58	41	27	126	%14
تدبير ذاتي	27	24	17	68	%7.8
الأصالة	42	40	22	104	%12
ثقة في النفس	18	16	12	46	%5.2
وعي	23	22	10	55	%6.3

عامل	دورة1	دورة2	دورة3	مجموع	%
مراجعة	21	22	15	58	%6.6
مسؤولية	8	15	5	28	%3.2
علاقات	80	73	51	210	%24
استراتيجيات	23	16	15	56	%6.4
مجموع	345	320	204	869	

وتبعا للنتائج، فالعامل الأكثر تكرارا في عينتنا هو العلاقات الشخصية. فقد ورد في التقارير المحللة في 210 فقرة تحدث فيها المتدربون عن علاقات مع باقي المتدخلين في موقع العمل. ويقابل عدد 210 نسبة 24% من كل الوحدات المحددة والمشفرة يعني تقريبا ربع الفقرات. وهذه النتيجة تعني أن العلاقات الشخصية هي العامل الأهم غير الإدراكي في التقارير المدروسة. وجاء التقييم الذاتي في المرتبة الثانية بتكرار 126 ونسبة 14%. أما التكييف فكرر 118 مرة أي 13% من الفقرات. ورابعا ذكر عامل الأصالة 104 في فقرة عبر فيها المتدربون عن اصالة سياق العمل وتأثير هذا في كفاءتهم. وهكذا دواليك.

الفصل السابع

العوامل غير الإدراكية في الاندماج في سوق العمل تحليل ومناقشة النتائج

الفصل السابع

العوامل غير الإدراكية في الاندماج في سوق العمل

تحليل ومناقشة النتائج

الإمكانية التي تفتح أمام المتدرب للعمل على النصوص الأصيلة مع قيمة حقيقية في عين صاحب الترجمة تسمح للمتدرب أولا بامتلاك ما يعطيه المهنيون من معنى لنشاطهم، ثم بفضل تناول دائم للنصوص والاحتكاك بمترجمين محنكين يصل الطالب إلى تغيير معنى هذه النشاط تبعا لتجربته. تفاعل المتدرب مع النصوص الحقيقية ومع المهنيين هو عامل حاسم في ادماجه في سياقات التعلم/ العمل. والتفاعل والأصالة هما في نفس الوقت فكرتان أساسيتان في التفاعلية الرمزية. ولهذا سنعرض أولا في هذا الفصل الخطوط العريضة للتفاعلية الرمزية التي تشكل مع البنائية المنظور النظري الاساسي في هذا العمل. ثم نعرض نتائج تحليل المعطيات المجمعة في دراسة استكشافية قدمت في الفصل السابق. يرسم باتون في كتابه *Qualitative Research and Evaluation Methods* (2002) صورة لأبرز المنطلقات النظرية التي تغذي جدولية البحث النوعي. ومن بين 16 تقليد نظري الذي يذكرها نجد:

الأجناسية والبنائية والظواهرية والتفاعلية الرمزية والعلامية والتأويلية ونظرية الأنظمة ونظرية الشواش. والأسس النظرية في بحثنا حول العوامل غير الإدراكية التي تشجع ادماج المتدربين في مواقع العمل تستند إلى منظورين نظريين، أي التفاعلية الرمزية والبنائية. في الفصل الثالث عرضنا الخطوط العريضة للبنائية. ونقدم الآن الفرضيات الأساسية للتفاعلية الرمزية.

التفاعلية الرمزية:

التفاعلية الرمزية هي تيار في علم النفس الاجتماعي ظهر في الولايات المتحدة في العقود الأولى من القرن العشرين. وهدف الدراسة النفسية الاجتماعية تكمن في مختلف مراحل التجربة الاجتماعية من وجهة نظر التجربة الفردية. يحاول علم النفس الاجتماعي تحديد تأثير الجماعة في سلوك عناصرها (ميد 2006: 94). وفيما يتعلق بالتفاعلية الرمزية فأبرز ممثلي هذا التيار هما جورج هربيرت ميدGeorges Herbert Mead مبتكره أو هربيرت بلومرBlumer المسئول عن شيوعه. والطرح الأساسي في التفاعلية الرمزية يقول بأنه بفضل التفاعل تصل الكائنات البشرية إلى تقاسم معاني الاشياء وأن حقيقة تلك الأشياء تقابل الدلالات التي يصبغونها عليها. وتغدو التفاعلية هكذا عاملا ينتج المعنى. بعبارة أخرى، المعنى هو نتاج اجتماعي ومختلق يأخذ شكلا بفضل الأنشطة التي تنجزها جماعة أشخاص بطريقة تعاونية مع توال تفاعلها (بلومير 1969: 4-5).

وتبعا لميد يوجد مستويي تفاعل اجتماعي وهما حوار الحركات واستعمال الرموز الدالة. وبالنسبة لميد الحركة، علما بأنها فكرة استمدها من أبحاث فيلهيم وندنت Wundt، هي بداية كل فعل اجتماعي أو تواصلي لا يمكن أن يكون له معنى إلا بتحقق الشروط الثلاثة: أنها تشير إلى الشخص الذي توجه له بما يجب أن يفعله ؛ وتشير لما يفعله الشخص وتظن الحركة أنه يفعله؛ ويجب أن تعني الحركة فعلا ملازما ينتج عن أفعال المساهمين (بلومير 1965: 9). ويضيف بلومير شرطا رابعا هو أن يتحمل أي متدخل في التفاعل عواقب دور الآخر. وهكذا فللإشارة إلى الآخر بما يجب أن يفعله، من المهم رؤية الفعل من زاوية من يجب أن ينفذه. تبادل الدوار هذا اساسي وربما الشرط الذي لا محيد عنه للتواصل والتفاعل الرمزي الفعال.

وقد صاغ بلومير (1969: 8) مصطلح التفاعلية الرمزية الذي يسمي مستويي التفاعل الاجتماعي اللذان أسماهما ميد بالتفاعلية غير الرمزية والتفاعلية

الرمزية. التفاعلية غير الرمزية تحصل لما يتفاعل شخص مباشرة مع أفعال شخص آخر دون تأويل مسبق لهذه الأفعال. التفاعل الرمزي بالعكس يحصل لما يرد فرد على نفس الفعل بعد تأويله بطريقة مخمنة. التفاعل غير الرمزي يتميز بطبيعته الغريزية والمحاكية، في حين يتسم التفاعل الرمزي بطابعة المخمن. والفرضيات الثلاث التي تستند إليها التفاعلية الرمزية كما قدمها بلومير (1969: 2) هي:

1. Human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them.
2. The meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one's fellows.
3. These meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters.

يمكن تفسير الفرضية الأولى بالقول أن الكائن الانساني يهتم بالخصوص بالأشياء التي طور اهتمام أو انشغالا بها خلال تفاعله داخل محيط معين. فعل الكائن الإنساني على الأشياء هو محدد بالمعنى الذي يوليه لهذه الأشياء. وفي حالة تقارير الدورات، يستحسن معاينة ما يصبغه الطلاب من معنى على الدورات وما هي العوامل التي بحسبهم تساهم أكثر لتكون تجربة التدريب معنوية.

وحسب فرضية التفاعلية الرمزية الثانية، المعنى الذي يعطى للأشياء هو نتيجة تفاعلات مع الآخرين. كل الأفعال هي اجتماعية، والترجمة واحدة منها، هي فعل قام به فرد. هذا الفعل يولد رد فعل ملائم عند آخرين وهذا الرد يتطلب بدوره جوابا من الفرد الأول. إن الضبط المتبادل للتفاعلات يسمح للأفراد بإنهاء مهمة. وبهذه الطريقة يمكن للأفراد تقاسم معنى مشترك في ظرف اجتماعي. وتقارير الدورات تظهر هذا الضبط.

وفيما يتعلق بالفرضية الثالثة، يؤكد ميد على أن ما تصبغه جماعة من معنى على الأشياء ينتقل من فرد إلى آخر. ولكن تأثير كل فرد في الاشياء هو الذي

يسمح لهذه بامتلاك حقا معنى وبلوغ القدرة على تغييره لصالحه. وفي الوسط المهني الأفعال الملازمة والمتكررة تحصل لأن الأشخاص يتعاملون مع الآخرين متيقنين من معرفة كيف سيرد الآخرين. ويتقاسمون معرفة ما ينتظر من فعل كل واحد. ولهذا فكل المشاركين هم قادرون على توجيه سلوكهم لضمان تناغم ونجاح الفعل التعاوني. وانطلاقا من لحظة حيث يمتلك الطلاب معنى الممارسات المهنية يدخلون في ظرف اجتماعي، ترابط متبادل بيم مختلف الفعاليات. وشبكة (مقاولة وشركة وجامعة ومكتب ترجمة) تعمل لأن مختلف الفعاليات في مختلف نقاط الشبكة تفعل شيئا وأن ما تفعله هو نتاج تأويل الحالة التي دعيت للعمل فيها. هذه القدرة على التكهن بتصرفات الآخرين تشكل ما يسميه ميد الذات *the Self.*

والذات هي بالضبط الفكرة التي نستقيها من التفاعلية الرمزية. وتبعا لميد الكائن الإنساني يمتلك ذاتية يجب تمييزها عن أنا النفسانيين وتسمح له باتخاذ من ذاته شيئا ويصبح شيئا بأفعاله. هي فكرة التعرف والتحكم في سلوكه. ويتعلق الأمر بقدرة الكائن الإنساني على التفكير فيما سيقوله أو سيفعله مع التكهن بالجواب الذي سيحصل عليه من محاوريه. القدرة على التكهن بجواب الآخرين تعني أن الفرد أصبح عنصرا من جماعة اجتماعية. وامتلك وعيا بذاته وبالسلوك الذي يتوجب أن يتبناه ليعتبر كعنصر من المجموعة التي يود الاندماج فيها. الذات، هي إذا قدرة الكائن على أن يصبح شيئا لذاته.

ومن الضرورية لانبعاث سلوك عقلاني أن يفكر الفرد بنفسه حسب سلوك لا شخصي وأن يصبح شيئا لذاته (ميد 2006: 208).

وليصبح شيئا لذاته على الكائن أن يتخذ موقعا أولا من زوايا نظر عدة في مواجهة الأعضاء الآخرين في مجموعته أو التموقع في موقع عام قياسا لكل المجموعة. ويعرف الفرد أنه تبنى وجهة نظر محاوريه لما يتفاعل مع ما يقول أو ما يفكر فيه وأن هذا الجواب يحدد على الأقل جزئيا سلوكه المقبل. وببساطة الفرد

يصبح شيئا لذاته لما يكلم (يناجي) نفسه ويجيب على نفسه بنفس الطريقة التي يفعل محاوروه.

وهذا يعني أن الذات كشيء لذاته هي أساسا بنية اجتماعية تنبع من التجربة الاجتماعية (ميد 2006: 211).

وهناك بالطبع تجربة اجتماعية تتعلق بمجموع المجتمع. ولكننا كلنا نعيش في سياقات اجتماعية مختلفة يترتب عنها تولد ذوات عدة. وهذا التنوع يسمح لنا بالتصرف بطريقة معينة في السياق العائلي وبطريقة أخرى في حلقة الاصدقاء وأخرى أيضا بين الزملاء. ويسمي ميد كل هذه المجموعات الاجتماعية المنظمة بعموم الغير. وليكون قادرا على العمل في كل هذه المجموعات الاجتماعية على الفرد لأن يتبنى سلوك الآخرين نحوه ونحو أنفسهم في المسار الاجتماعي وأن يجعل من هذا المسار جزءا مندمجا من تجربته الشخصية. ويفسر ميد ظاهرة ظهور الذات بمقارنتها بلعبة مقننة. فللاندماج في مجموعة اجتماعية كفرقة كرة القدم على الفرد أولا أن يعرف قواعد اللعبة ثم عليه بمعرفة دوره ودور العناصر الأخرى من الفريق. وتخضع كفاءة الفريق تخضع لقدرة كل عنصر في العمل حسب كونه يعرف ما سيفعل زملاؤه. في هذا المعنى الفرد عليه ليس فحسب معرفة دوره في قلب المجموعة الاجتماعية ولكن أيضا معرفة أدوار كل المشاركين في ظرف اجتماعي معين (ميد 2006: 222). وهذا يدفع بميد للقول:

أهمية الانشطة العامة لكل اجتماعي أو لمجتمع منظم في حقل تجارب أي فرد هي الشرط الضروري لكمال الذات. وفقط بقدر ما أن الفرد يتحمل عبء سلوك مجموعته الاجتماعية المنظمة نحو النشاط التعاوني، فهو يطور ذاتا أو يحتفظ بالذات التي حققها تامة (ميد 2006: 223).

في الحالة التي تهمنا، فهي قدرة المتعلمين على تطوير ذات وسط مجموعة ممارسة مهنية. وفي علاقة مع استنتاجات ميد نقترح فرضية أن ميزة الدورات على

الدروس العادية لا تنحصر فقط في الممارسة اليومية للترجمة ولكن أيضا في إمكانية تبني سلوك عناصر المجموعة المهنية التي قد يتفاعل معها المتدرب. هذا التفاعل يسمح للمتعلم بتطوير ذاته كعنصر من هذه المجموعة. بتلخيص يطور المتدرب ذات مترجم بفضل ساعات التفاعل مع باقي عناصر مجموعة عمله وليس فحسب بفضل ألاف الكلمات التي يترجم خلال دورة التدريب.

عوامل غير إدراكية والدورات مهنية:

الجدول التالي يبرز عدد التكرارات لكل عامل في عينتنا. وتحليل العوامل العشرة وكذا في نفس الوقت الجواب على سؤال البحث الاساسي: ما هي العوامل غير الإدراكية التي تسهل ادماج المتعلمين في سوق العمل؟ وتحليلنا سيبدأ بالعامل الأعلى تكرارا يعني العلاقات وسينتهي المسؤولية.

الجدول مجموع التكرارات حسب العامل

عامل	علاقات	تقييم ذاتي	تكيف	أصالة	تدبير ذاتي	مراجعة	استراتيجيات	وعي	ثقة في النفس	مسؤولية
تكرار	210	126	118	104	68	58	56	55	46	28

العلاقات بين الاشخاص:

من بين العوامل العشرة في هذه الدراسة ما يتكرر أكثر هو العلاقات، تقريبا الربع. وهذه النتيجة تؤكد فكرة أن الترجمة هي نشاط يتطلب مساهمة عدة أشخاص في إنجاز مشروع (كيرالي 200؛ جواديك 2002؛ روبنسون 2003؛ كيلي 2005). فكرة كون الترجمة نشاطا جماعيا هي غالبا مرتبطة بواقع تقلص الآجال نظرا للرقمنة وتقاسم مجموعات المترجمين مشاريع الترجمة. بعبارة أخرى قد نميل لربط الطبيعة الاجتماعية للترجمة بتقسيم بسيط للعمل. وفي الواقع كما تبرز ذلك أقوال المتدربين، يتعلق الأمر بالأحرى بتعاون أكثر منه مشاركة. المشاركة تحيل على تقسيم بسيط للعمل؛ كل يقوم بمهمته ويعاد تشكيل الكل لاحقا. يحيل التعاون بالعكس على المساهمة النشيطة لكل الأفراد في إنجاز مهمة. وإذا من غير الصحيح

اختزال الطبيعة الاجتماعية للترجمة إلى تقسيم عمل فقط. ولتكوين اللغويين فإن هذه المعطيات لها تأثير كبير إذا اعتبرنا واقع أن المتدربين يولون للعلاقات في عملهم وغيره قيمة تكوينية. وكما ورد في تقرير[1] تقاسم التجارب هو مصدر تعلم وإثراء: فالعمل مع مترجمين لا يترددون في مقاسمة تجربتهم هو مصدر جيد في التعلم والإثراء سواء على المستوى المهني وكذا الشخصي.

حين تساهم مجموعة افراد بنشاط في إنجاز مهمة فتوجد حظوظ أكبر ليغتني الأفراد من التفاعلات في كنف المجموعة. فحسب متدربة: مثلت التفاعلات مع عدة مترجمين مجربين فرصة لتغيير منظومة معارفها. إمكانية التوصل لحل مشاكل الترجمة جماعة تساهم في إثراء تجربة تكوين المتدرب. وكما يؤكد متدرب آخر متكلما عن الصعوبات المصطلحية، العمل جماعة هو غالبا المعيار في سياق مهني، لأن المشاكل المصطلحية، بحسب المتدرب، تستدعي غالبا التبادل الشفوي بين الزملاء على شكل تخمين جماعي سواء لجمع الموارد الوثائقية أو لتفسير فكرة لإيجاد مسالك حل في إطار بحث مرحلي أو عن سؤال من شكل آخر. ويلمح هذا المتدرب إلى الحالات التي يساهم فيها كل أفراد مجموعة العمل في اقتراح أفكار لحل مشكلة مصطلحية. وعكس ما قال المتدرب السابق، فهذا المتدرب يتكلم عن تبادل بين زملاء مستوى تجربتهم ليس حاسما. بعبارة أخرى في سياق مهني لا يتم التبادل فقط بين محنكين ومن هم أقل تجربة، بل أيضا بين الأقران أو الزملاء الذين يمكنهم أن يقترحوا آراء حول تفسير فكرة. إن منبع الغنى لا يكمن إذا فقط في تواجد مادي لعناصر مجموعة ولكن في امكانية النظر إلى مشكلة ما من زوايا نظر مختلفة يعني في الفعل والتفاعل.

يشير غالبا المتدربون في تقاريرهم إلى زملائهم كموازد. وواقع أن يرى الزملاء كمنبع أساسي للمعلومة لا يجب أن يفاجئ من مارس الترجمة المهنية؛ إذ

---

[1] سنشير بتخفيف إلى مصدر التقارير دون ذكر جميع المعومات.

أنه يعرف بأن سؤال الزملاء، زيادة على كونه منبعا هو غريزة يتوجب أن يطورها كل مترجم. وغالبا ما تقصر الآجال اللازمة لحل مشكلة بسؤال الزملاء الذين يعيشون تقريبا نفس التجربة والذين لزموا في لحظة أو أخرى بمواجهة نفس المشكلة. والملاحظ أن 210 تكرار لهذا العامل تؤكد على ما عايشه المتدربون من تغيير بفضل الممارسة. الترجمة كنشاط إدراكي تظل مجهودا شخصيا من حيث طابعها الذهني. وبالعكس فكنشاط ما فوق إدراكي هي غالبا ما تكون مجهودا جماعيا. ويدفع مهنيو الترجمة للتفاعل مع الزبناء والرؤساء والزملاء والمتدربين وكل مورد شخصي في محل العمل. في حالة المتدربين تأخذ العلاقات الشخصية مكانها بين التعاون والعمل الجماعي والاستعداد (الزبناء والمؤطرين والزملاء والمراجعين وغيرهم) والترابط والتأطير والحاجة لطرح أسئلة وتقبل وجهات نظر مختلفة حول طريقة تناول مشكلة ترجمة. القدرة على العمل جماعة تصبح أيضا مكونا أساسيا في الكفاءة الترجمية.

وكما لاحظنا من أقوال المتدربين فخلال الدورة يفطن المتدربون لأول مرة لأهمية العمل الجماعي والطبيعة التعاونية لعمل المترجمين. من وجهة نظر التكوين، يتوجب التساؤل عما إذا كانت الدورات هي السياق الوحيد لكي يفطن متعلم لأهمية التفتح على التبادل مع المساهمين الآخرين في ظرف عمل. وقد نتأسف لانعدام فرصة أمام جميع المتعلمين للتفطن إلى أهمية العلاقات الشخصية في التجربة المهنية.

وإذا كانت الترجمة المهنية نشاط جماعي فيتوجب أن يأخذ التكوين ذلك بعين الاعتبار وتهيئة الطلاب لمواجهة تلك الحقيقة. قيمة المعطيات التي حللت تكمن في أنها توفر حججا جديدة لصالح أهمية التعلم التعاوني في الدروس العملية للترجمة. وبنفس الطريقة، تقارير التدريب توفر مؤشرات حول المكانة التي تعطى عادة للتعلم التعاوني في نفس الدروس. وعلى ضوء التقارير نرى بأن المتدربين يعترفون بأهمية التفاعل مع باقي المساهمين في ظروف التعلم\العمل. هذا التبادل الاجتماعي

مستوى كفاءته لتوفير ترجمة جيدة في ظروف مردودية قصوى فيما يتعلق بالوقت والتكلفة، وتقارير الدورات هي إذا نوعا ما تقييم ذاتي. فمتدرب مثلا اعترف بأن الدورة أبرزت له نقص ثقافته الإنجليزية – الأمريكية لفهم جيد للنص المستلهم من اللغة الشفوية. ومن المعلوم أن المتعلم لا يختار بنفسه إلا نادرا النصوص، فالاختيار عموما هو من نصيب المدرس والذي تقليدا يحدد أهداف التعليم للأنشطة التكوين. وهكذا فالتفطن إلى نقص كفاءة لا يبرز ويظهر إلا لحظة تنفيذ المهمات. وبالضبط إحدى الميزات البارزة للدورات هي توفير فرصة للمتدرب ليرى بنفسه قدرته على العمل على بساط الواقع وفي سوق العمل. إن التنقل بين العمل والجامعة يجب أن يمكن المتدرب من تصحيح وتقويم معارفه.

زيادة على السماح للطالب بتقييم حالة معارفه خلال إنجاز مهمات خاصة بمهنيين، يوفر التقييم الذاتي فرصة للمتدرب لتقييم كفاءته الترجمية نظرا لوجوده وسط مهنيين. هذا القرب يسهل مقارنة مستويات كفاءة طالب مع كفاءة مهني. وإحدى النقاط الحاضرة في التقارير تتعلق بوقت الإنجاز اللازم، أي عدد الكلمات الممكن ترجمتها في فترة زمنية معينة.

وفي التقارير يربط المتدربون ما بين المهنية وعدد الكلمات المترجمة. وبالتأكيد كل مترجم عليه أن يكون قادرا على الانضباط وتتبع مع معيار إنتاجية سواء للمترجم المستقل والذي ترتبط أجرته بكم العمل المنجز أو لمن تفرض عليه وتيرة للحفاظ على عمله. إلا أن المتدرب يجب أن يتأكد من إنهاء تكوينه ويتقبل ويتفهم ذهنيا فكرة أن من هو قيد التكوين يقضي وقتا أطول من مهني في إنجاز ترجمة مقبولة في عين مترجمين آخرين. وقد رأينا عاليه أن أحد الجوانب المهمة في التقييم الذاتي هو أنه يسمح للمتعلم بتوجيه جهده أحسن والتركيز على ممارسة مركزة. بعبارة أخرى بواسطة التقييم الذاتي يحدد المتعلم نقصه ونتيجة هذا المسار التقييمي هو أن يؤد به إلى تصور نوع ممارسة تسمح له بالتصحيح اللازم.

إن هاجس تسريع الترجمة ليس جديدا. وعودتنا إلى الموضوع متأتية من أهمية تشجيع المتعلم على تقييم دائم لتعلمه. وبهدف الانتفاع أحسن من التقييم الذاتي فعلى المتعلم أن يكون متعودا على تتبع مؤشرات مناسبة. ونعتقد بأنه من منظور التكوين، سرعة الترجمة ليست مؤشرا أساسيا. فمؤشرات مثل جودة التحرير، يعني الثراء المنطقي للمعجم، والدقة والوضوح المعجمي هي معايير تقييم ذاتي أكثر مناسبة من سرعة الترجمة. ومن المهم ملاحظة أن بعض التقارير تبدأ الفقرة بتقييم الكفاءة في الجوانب الملموسة كالدقة والاختيار المعجمي والتأكيد على أنه بفضل الدورة تحسنت المراجعة. وهي ملاحظات تعني الاهتمام بناتج الترجمة أكثر من الاهتمام بمسار الترجمة وهي حجج تؤكد فرضيتنا، أي أنه في التكوين نولي أهمية أكبر للجوانب الإدراكية للمعارف منه للجوانب الما فوق إدراكية كالتقييم الذاتي.

وختاما نلاحظ أن المحل الثاني لهذا العامل يترتب من واقع أن التقارير هي في نفس الوقت تمارين تقييم ذاتي. ويستخلص من التعليقات أن التقييم الذاتي يسمح للمتعلمين بتحديد الجوانب التي تطرح إشكالية في ممارستهم. وكان ممكنا ملاحظة أنه رغم أن المتعلمين يولون أهمية أكبر لعوامل ثانوية نسبيا، مثل سرعة التنفيذ هم قادرون على الانتباه لجوانب عامة في الترجمة التي يمكن أن تساعدهم على تحسين كفاءتهم الترجمية. وأخيرا مراحل التقييم الذاتي التي حددناها في عينتنا تشير إلى أنه حسب المتدربين فعدد مهم من المشاكل لا يمكن أن يربط بنقص معارف ولكن بمنهج عمل غير مجد.

التكيف:

من 869 فقرة مشفرة يحيل 118 تكرار على حالات التكيف أي 13% من عينتنا. إن مفهوم التكيف والتأقلم يعني ثلاث قدرات للمتعلم: التعرف على فروق سياقات العمل والتكيف مع الظروف الجديدة وتصور طرق لتغيير المحيط بغية تحسين الوضع. ومن العادي أن يأتي التكيف ثالثا لأسباب ثلاثة. أولا لأن التعلم في شكله الأولي هي تبني فرد لعادات المجتمع الذي ينتمي له وثانيا بفضل تجربة 10

سنوات في المجال التربوي فالمتعلمون بالتأكيد قد طوروا قدراتهم على التكيف مع أساليب تعليم المدرسين والمؤسسات ومع الظروف الخاصة بكل حالة تعلم. وهذه التجربة يجب أن تؤدي بالمتعلمين إلى قدرة على الأقل ضمنية في التكيف وثالثا المسلك التعاوني يطلب من المتعلم إنجاز دوراته، بقدر الممكن، في سياقات مختلفة، وهذا ما يجب أن يهيئه ذهنيا مع التكيف المطلوب للعمل في مختلف أوساط العمل. فكرة التكيف هي إذا مرتبطة بكل سياق تكوين وتكوين اللغة ليس استثناءا.

وحسب التقارير على المتدربين التأقلم مع المتطلبات الخاصة بكل زبون ومع الممارسات المصطلحية واللسانية لكل سياق عمل ومع مختلف طرق العمل والمتطلبات المتغيرة لسوق الترجمة وخصوصيات كل مجال تخصص ومع تطور المهنة.

إن استعداد المتدرب للتكيف تبرزه قدرته على معاينة الحالات التي يصعب فيها التكيف. وملاحظة أولية هي أن المتعلم يعاني من صعوبة في التكيف مع متطلبات كل زبون. وكما يؤكد المتدربون فزيادة على الكفاءات الترجمية التقليدية يجب إضافة القدرة على التكيف مع خصوصيات نصوص زبون محدد. في حالة مكاتب الترجمة العلاقات التجارية مع أبرز زبنائها تخلق عادات لا يعرفها القادمون الجدد. والمتدربون عليهم بتعلم الترجمة لزبون معين. وبالفعل وحسب التقارير، الصعوبة الكبرى هي كامنة في تحديد ما يفضله من خطاب كل زبون. وفي هذا الاتجاه يجب أن يغير المتدربون من تصورهم للترجمة (ما هو صحيح وغير صحيح حسب ما تعلم من معايير نحوية وطباعية وخطابية) إلى ممارسات خطابية خاصة بطالبي الترجمة. وعلى نفس الصعيد إحدى مشاكل التكيف الأكثر ذكرا في التقارير هي الممارسات التواصلية في بعض المجالات. مثلا سيادة المضمون على الشكل في الاتصالات العسكرية. وعلى المترجم بنسيان ما تعلم من قوانين تحرير. وهناك فعلا صعوبة إضافية للتعود على ما يفضل تواصليا ومصطلحيا وصياغة

لكل مجال ولكل زبون. فليس بسهل على متعلم تقرير في الحالات حيث يمكن الاختيار المصطلحات المفضلة-سواء بين الزملاء العمل أو الزبون.

إن الممارسات المصطلحية المتعلمة في الجامعات عبر الكتب هي نتاج عمل جامعي. وفي أول لقاء مع صناعات اللغة يكيف المتدربون معارفهم مع الظروف المفروضة بالسياق والزبون في ظرف عمل. وهذا ما يلزم بتبني مناهج عمل خاصة لم يتعود عليها المتعلم. وهي حالة الترجمات المحفوظة في محفوظات على شكل قواعد نصوص. فبفضل رقمنة المعطيات من الممكن الآن الاحتفاظ في الذاكرة بالترجمات القديمة التي هي تجسيد لتاريخ العلاقة التجارية لمكتب ترجمة مع زبنائه. وعلى مترجمي الغد الاطلاع على هذا التاريخ بغية السهر على الروابط بين مشغلهم وزبونه. وحينها فالمترجم يجب أحيانا أن يختار ترجمات ليس على قاعدة ما يعتبره صحيحا او ملائما ولكن على اساس ما تم سابقا.

كل مترجم هو ملزم بالتكيف مع خصوصيات الممارسات في مجال جغرافي معين وفي صناعة معينة وفي مكتب محدد وعم تناسي أن الترجمة يمكن أن تأخذ صورا عدة (شفوية تحريرية\ مرئية كلية أو جزئية...) وبفضل الدورات يفطن المتعلمون إلى تنوع واختلاف الممارسات المهنية.

ومجال آخر يتطلب التكيف هو وسائل العمل. ونعني هنا الوسائل الحاسوبية، وهي ضرورية لكفاءة المترجم حاليا وهي من الكفاءات الإدراكية.

خلال التدريب المتدرب هو أولا وقبل كل شيء في حالة تعلم، وبالتالي فعمله قد يراجع بعناية. وفي بعض الحالات قد يشرف عليه أشخاص عدة. وكل ذلك يتطلب من المتدرب جهدا أكبر للتكيف مع مناهج المراجعين. وهذا يلزم المتدرب بالاختيار حسب معايير القبول في المجموعة الممارسة. ويتخذ قراراته حسب اعتبارات المراجع الذاتية. وفي نظر المتعلمين في دروس الترجمة، تمارين

الترجمة لا هدف لها سوى تلبية معايير تقييم شخص واحد دون اعتبار مثلا لمعايير القبول كما حددها توري (1995: 37).

ويؤكد بعض الترجميين كتوري (1995) وبيم (1993) أن لحظة الدخول في سوق العمل على المتعلم بنسيان جزء مما تعلمه للتأقلم مع معايير الملاءمة الاجتماعية الثقافية المعمول بها (توري)،أي نسيان بعض المعارف لما تبدو أنها أقل مناسبة وتذكرها حين الحاجة (بيم). وهذا ما تشهد به التقارير.

لا نظن وجوب تناسي ما تم تعلمه ولكن بالأحرى تكييفا واعيا حسب مناسبة المعارف في مختلف السياقات. وهذا بالذات ما تقدمه الما فوق إدراكية للتعليم ،أي تعلم تدبير المعارف.

ومن خلال التقارير نرى بأن الطلاب قد فطنوا لكون التكيف كمسار تعلم هو حركي وتدريجي. ولأن هدف التعليم هو أساسا تمكين وتسهيل ادماج المتعلمين في ممارسة مهنية، فعلى المدرس مساعدة المتعلم لفهم أن التعلم هو تدريجي. إن الوعي بهذا الجانب من التعلم يجب أن يشجع الطلاب غلى فهم أحسن للصعوبات التي تعترضهم لما يواجهون محيطا جديدا. وبتلخيص، التكيف ليس فحسب مفهوما تقلعة الساعة. إذ نرى فيه بالفعل، كفاءة أساسية من نفس مستوى الكفاءات اللسانية أو الثقافية. وكما يذكر بوكير (2004) في*What does il take to work in the translation industry* . قابلية التكيف هو ميزة مهمة ويطلبها المشغلون.

ونشير إلى أن الفقرات التي حددناها كحالات تكيف يحدد فيها المتدربون بالتأكيد قدرتهم على التكيف مع ظروف المحيط الجديد ولكنهم لا يذكرون بتاتا ما فعلوه لتحسين وضعهم أو ظروف عملهم. وقد نستخلص من ذلك أن المتدربين يتكيفون مع مختلف السياقات ولكن تكيفهم يبقى سلبيا. فهم يحددون الظروف الجديدة وقادرون على العمل في سياقات جديدة ولكنهم لا يذكرون ما اتخذوه من قرارات

للاستفادة من الظروف الجديدة. وبالتأكيد فإن معطيات حول هذا قد ثري تعليمية الترجمة.

من منظور التكوين، يستحيل تخيل كل الحالات التي سيواجهونها في سوق العمل. إلا أن إدخال مختلف كيفيات الترجمة (نص شفوي نحو مكتوب ونقل محاضرة وفيلم إلى نص مكتوب) في دروس الترجمة سيسمح للمتعلم بالوعي بأن الترجمة ليست دائما من نص مكتوب إلى مكتوب آخر. ويتعلق الأمر بإخراج المتعلم من الروتين ليستجيب لظروف العمل غير التقليدية المحتملة والتي تتطلب تطبيق قدرة تكيفهم. إن تنويع تكوين المترجم يشير إلى أن المدرسين يأخذون بعين الاعتبار عوامل أخرى غير إدراكية أساسية لدمج المتعلمين في سوق العمل، أي معرفة أصيلة.

الاصالـــة:

نذكر بأن تسمية عوامل غير إدراكية عوض عوامل ما فوق إدراكية راجع لما تأخذه أهمية الإحالة إلى الأصالة في عينتنا. وواقع التشبع بثقافة مكتب أو مصلحة ترجمة يسهل تملك المتدربين لعادات الممارسة المهنية الخاصة بكل سياق. وكما يبرهن تعداد الوحدات المشفرة فالأصالة هي في المرتبة الرابعة 104 فقرة أي 12% من عينتنا. هذه الملاحظة تساير النظرة الاجتماعية البنائية في تكوين المترجمين التي عرضناها طوال هذا العمل وتبرز أن ما يحدد نجاح الدورات كصيغة تعليمية ليس الممارسة الكثيفة للترجمة ولكن بالأحرى إمكانية التفاعل مع عناصر المجموعات في إنجاز مشاريع ترجمة.

إن ثقافة محل العمل تلعب دورا حاسما في امتلاك المعارف. والمتدرب يتبنى بالتأكيد عادات ثقافة محل عمله، ولكن القدرة على العمل في هذه المجموعة لا يضمن قدرته على العمل بنفس الفعالية في مجموعة أخرى.

إن التشبع بالثقافة العملية يعطي لكل حركة يقدم عليها الممارسون غاية وهدفا وربما دلالة. في سياق التكوين قد يلاقي المتعلم صعوبات أكثر منه في الدورات لإصباغ معنى على الأنشطة التي يدعى لتنفيذها. أنشطة التعلم لها بالتأكيد معنى وهدف بالنسبة للمدرسين ولكن يمكن أن يجد المتعلم صعوبة في تملك معنى هذه الممارسات. وحسب المبدأ الذي أبرزه روجيرس: التعلم الحقيقي لا يمكن أن يحصل إلا لما يعمل المتعلم على مشاكل التي في عينه هي المشاكل الحقيقية والتي لها دلالة له (روجيرس 1976: 163). ويلعب السياق دورا اساسيا في الدوافع والدلالة التي يوليها المتعلم لممارسة التعلم. وواقع معرفة أن النصوص ستقرأ بالتأكيد يبدو أنه يفسر لماذا يجب أن يكون النص المترجم واضحا ودقيقا ووفيا للنص المنطلق. ونستنتج من هذا أن التعلم ليس بالضرورة نتيجة الممارسة، ولكنه قد يكون نتيجة دافع غائي يصبغه المتعلم على تنفيذ المهمة. وعلى الأقل فهذا ما قد نفهمه من خلال بعض التقارير.

إن فكرة كون ناتج عمل المتدرب سيملأ وظيفة حاسمة يحفز المتعلم. وعلما بخصوصيات السياق في التكوين والممارسة المهنية نلاحظ في تقارير التدريب أن الكفاءة المتدرب في وسط ممارس تتأثر ليس فحسب بعدد الساعات التي يقضيها مترجما، ولكن أيضا بالمتطلبات الخاصة بالمهنة. فبعض التقارير تقول بضرورة منهج عمل ملائم للجواب على المتطلبات المهنة فيما يتعلق بالزمن المخصص لتنفيذ مشروع ترجمة. ومرة أخرى فإنه النقاش القديم حول تكوين المترجمين المركز على الناتج أو المركز على المسار. ورغم أن النقاش لا زال مفتوحا حول هذه النقطة فإننا لن نطول في هذا الاتجاه. ولكننا نرغب في الإشارة إلى أن المدرسين والطلبة ليسوا متفقين حول دلالة التمارين في قاعة الدرس ونوع المعارف التي تحدد نجاح المتعلمين في سوق العمل. وبعض الطلبة يؤكدون على مناهج العمل.

القدرة على أداء مهمة مشروطة بالقدرة على العمل بطريقة منهجية. وبهذه الطريقة ثقافة الممارسة تشجع المتدربين على امتلاك منهج عمل وتطبيقه. وهذا

المنهج يشجع الادماج في سوق العمل لأنه يسمح بالجواب عن المتطلبات الآخرى غير الإدراكية في المهنة. والتقارير غنية بالمعلومات حول الفروق بين التكوين والوسط المهني. أصالة الأنشطة التي يجب أن ينجزها المتدربون هي إحدى هذه الفروق، خاصة فيما يتعلق بالهداف التي تقصدها هذه الأنشطة. وجانب متواتر في التقارير يفرق بين الجامعة والمهنة هو بالضبط الجانب "الصناعي" في الترجمة. فعلى غرار كل صناعة، تستلزم الترجمة مسارات إنتاج خاصة بكل مقاولة. ويذكر بعض المتدربين بأن الممارسات في قاعة الدرس بعيدة من رسم صورة ولو تقريبية عن مسلك النصوص في الحياة الحقيقية. وتبرز تقارير المتدربين أنه في كثير من المقاولات يجد الطلاب أنفسهم في سياق شبيه بالقاعة. إمكانية للمتدربين بالتعود على الجانب الصناعي في الترجمة هو جانب من التكوين الذي هو بلا شك الأحسن تغطية في الدورات. ومدمج في سياق المقاولة يتعلم المتعلم الممارسات الصناعية العادية. ودون الوصول إلى اقتراح دمج مسارات الانتاج الصناعي في ممارسات التعليم نعتبر بأنه نظرا للعدد القليل من المتعلمين الذي يتابعون الدورات يجب أن يسمح التكوين لمجموع المتعلمين بالتعرف على الطبيعة الصناعي للترجمة. وأحسن طريقة قد تكون تنظيم لقاءات تعريفية مع عناصر الصناعة وزيارات مواقع العمل. ورؤية تسجيلات تفسر مسلك الوثيقة في مختلف المقاولات... وهي طريقة لجلب ثقافة العمل إلى قاعة الدرس وتعريف المتعلم بحقيقة مهنتهم.

وجوانب أخرى خاصة بثقافة المقاولات تسهل ادماج المتدربين في عالم العمل: تنوع المهمات وتوفر الآليات المسعفة على الترجمة. وقد ذكر ذلك التقارير. واقع وجوب مراجعة والتصحيح المترجم معروف. وبالنسبة لبعض للمتدربين كانت الدورة فرصة لممارسة النشاطين. المراجعة والتصحيح هما كفاءتان جامعتان أساسيتان للمتعلم. وكفاءة هي جامعة أي أنه يمكن استعمالها في ظروف مختلفة وفي مجالات مختلفة. في حالة مترجم الغد القدرة على المراجعة هي مهمة بمقدار أهمية معارف اللسانية أو الثقافية.

والجانب الثاني هو استعمال المسعفات. فإذا كان صحيحا كما يزعم موسوب (2003: 21):

«[...] if you can translate with pencil and paper, then you can translate with the latest information technology. »

وصحيح في صناعة اللغات بأن مترجما جيدا لا يعرف استعمال التقنيات الخاصة بالمجال ينحصر ويحد أفقه. وكما تبرز ذلك تقارير التدريب على المتدربين في محل تدريبهم أن يكونوا قادرين على استعمال وسائل تقنية وضعت في تصرفهم. وقراءة 39 تقريرا من عينتنا سمحت لنا بالتأكيد على أن أي متعلم لم يلاقي صعوبات لا حل لها مع الآليات المسعفات. وإن كانوا في بداية التدريب لا يعرفون تلك الآليات فقد استطاعوا الــتآلف معها في تدريبهم. حين يولي المتعلم دلالة للأنشطة التي يدعى لتنفيذها فإنه يكون قادرا على العمل وحده والتكفل بذاته وسد نقصه الإدراكي للجواب على المتطلبات التي يلزم بها كل سياق عمل. فإذا كان قادرا على القيام بذلك لتحسين كفاءته التقنية فلماذا لن يفعل ذلك لكفاءته اللسانية والثقافية أو النقلية؟ وكما قال روجيرس (1976:156) في *مبادئ التعلم*: تعلم صالح يحصل لما يتصور المتعلم موضوعه كذي علاقة مع مشاريعه الشخصية.

التسيير الذاتي:

شفرنا 58 تكرارا لهذا العامل أي 7.8% من عينتنا. وهذه الفقرات تبرز القرارات التي اتخذها المتدربون بغية تنظيم وتخطيط أو التحكم في المتغيرات التي قد يكون لها تأثير معين على قدرتهم على الجواب على متطلبات عالم العمل. وتبعا لتقارير التدريب فالتدبير الذاتي يمكن أن يصنف في أربعة أصناف: استعمال الزمن والجوانب الاجتماعية العاطفية ومناهج العمل واتخاذ القرارات.

فيما يتعلق بتدبير الوقت تؤكد التقارير على دور الدورات في تحسين قدرات استعمال أحسن للوقت. فالوقت المخصص لإنجاز مشاريع هو أحد الفروق بين الجامعة وميدان العمل. وهذا الفرق يتطلب من المتدرب قدرة عالية على تدبير وقته

ومسايرة متطلبات محل العمل في الإنتاجية. ويصبح تدبير الوقت مسئولية المتعلم لأنه في نهاية الأمر هو الذي عليه بتحديد الوقت الذي يخصصه لإنجاز مشروع. والمتعلم يمكن أن يوجد في سياق عمل حيث تزامن مشاريع الترجمة هو القاعدة. وهذه الحقيقة لا يجب أن تكون عقبة للمتعلم نظرا لكونه يعيش نفس الحالة في الجامعة. لأنه مسجل في عدة دروس. ويتعلق الأمر على الأكثر بمسار نقل الحالة ونسخها. وتدبير الوقت يعني تحديد وتيرة العمل مع تخطيط مراحل مسار الترجمة التي تتطلب جهدا إضافيا من حيث التركيز والانتباه. وهذا يترتب عنه تخصيص وقت أطول لها كما في حالة المراجعة. وزيادة على معرفة المتعلم بوتيرة علمه عليه بمعرفة قيود كل مرحلة من مسار الترجمة ومستوى الانتاجية التي قد يبلغ على مستوى السرعة وجودة الترجمة. وهذه المعرفة تسمح ليس فحسب بتدبير العوامل الخارجية كالوقت ولكن أيضا التحكم في العوامل الاجتماعية العاطفية مثل التوتر والخوف. وتساهم الدورات في تعود المتعلم على الوسط المهني ومتطلباته وكذا التكيف مع الضغط النفسي لمهنة موسومة بآجال تنفيذ مستعجلة. وجانب مهم من التدبير الذاتي يعزى إلى العوامل العاطفية الاجتماعية قد يؤثر في كفاءة المتعلم. ويلعب التدبير الذاتي دورا مهما في ادماج المتدرب في الوسط المهني بقدر ما أنه يسمح له بتدبير التأثيرات النفسية والقيود الخاصة بمهنة. ويفترض التدبير الذاتي قدرة المتعلم على رسم صورة عن الجوانب التي يتوجب أن يسهر عليها. وإن تعلم والاحتفاظ واحترام طريقة عمل خاصة يزيد من ثقة المتدرب في نفسه وبالتالي يصبح عمله فعالا. القدر على تكييف مناهج العمل حسب الظروف يستدعي التسيير الذاتي.

والتدبير الذاتي له أيضا دور مهم في تبني استراتيجيات بحث. واستراتيجيات البحث الوثائقي أو المصطلحي هي وسائل يتوجب معرفة اختيارها حسب نوع المشاكل المراد حلها. والمتدرب لنقص الثقة أو التجربة يخصص وقتا أطول للبحث دون معرفة متى يتوجب تغيير الاستراتيجية. وامتلاك مؤشرات واضحة لتحديد

متى تصبح استراتيجيات البحث غير مناسبة، يصبح نقطة أساسية في التدبير الذاتي في عمل مترجم الغد.

ونظرا للمكانة المتزايدة الأهمية للشبكة في عمل المترجم يحصل أن المتعلم يستمر في البحث على الشبكة عن معلومات قد يجدها بطريقة أخرى وبسرعة. وفي تقارير الدورات مثلا، من الممكن ملاحظة أن الرموز والمختصرات الاسمية تذكر كمشاكل. وحيث أن المتدرب يتخيل أنه سيجد كل شيء بواسطة الشبكة فهو يقضي وقتا طويلا في البحث عنها المختصرات بالشبكة وهو وقت طويل خصص لمشكل قد يحله زميل في دقائق.

ويعبر المتدرب عن تدبير ذاتي حين يكون قادرا على اتخاذ القرار الأحسن قياسا للوسائل الأنسب لبلوغ حل ملائم في أقصر الآجال. والتعود على الوسائل التي في حوزته والحكم سديد فيما يتعلق بلحظة ترك استراتيجية والانتقال إلى أخرى، هي مفاتيح قدرة المتعلم على تدبير أحسن لموارده ووقته. وكما ذكرنا في معرض الحديث عن العلاقات الشخصية فأحسن الموارد هي الزملاء. وعلى كل متعلم تعلم كيفية تحديد المشكلة واختيار ما هي الاستراتيجية الأكثر فعالية. وأخيرا لا يتوجب نسيان أن التدبير الذاتي يستغل حين يختار ويقرر الاستعانة بشخص. والمتعلم عليه بتقدير الجهد والموارد الزمن الواجب لحل مشكلة قد يحلها بمساعدة زميل في ثوان.

المهم هو أن يكون قادرا على تحديد اللحظة الملائمة لوقف عمله وطلب مساعدة الغير. ومن هذه المنظور التدبير الذاتي ليس بعيدا عن التقدير الجيد وسداد النظر.

المراجعــــة:

العامل السادس هو عامل المرجعة وقد سجلنا 58 تكرارا يقابل 6.6% من الوحدات المشفرة. وتحيل فكرة المراجعة على أنشطة المؤطرين والمشغلين

والمراجعين أو الزملاء في تصحيح نصوص المتدرب. وتفترض المراجعة التفاعل بين المتعلم وعنصر آخر أكثر كفاءة. وإذا كانت نتائج المراجعة للمتعلم هي أحسن مؤشر على مستوى معارفه قياسا للمهنيين فبالنسبة للمشغلين نعطي المراجعة مقياسا على قدرة المتعلمين على العمل في الوسط المهني.

وكل نص هو صورة على نظام معارف المتعلم. ويستغل المراجع هذه الصور لتحديد المسافة التي تفصل كفاءة المتدرب عن كفاءة المهني. وفي ظرف الدورة التدريبية فإن شرط الانتاجية لا يسمح بتدرج التعلم مرحلة بعد مرحلة أو مشكلا بعد مشكل. والتدرج يجب أن يكون شاملا. ونظرا لكون أي نص أصيل يبنى مقطعيا (نحو ومعجم ومصطلحية) فالمراجع يدل للمتعلم على الجوانب الواجب تحسينها بطريقة مختلطة كما ترد في الواقع. ومن مهمات المتعلم ليس فحسب التصحيح اللازم ولكن أيضا تحليل أسباب الغلط. ورغم أنه في سياق العمل حيث يتعلم المتعلم مسايرة معايير المقبولية المطلوبة في المهنة فإن هذه المسايرة يضمنها ويزكيها من هو أكثر تجربة بواسطة المراجعة.

وتشير التقارير إلى جانب ألا وهو القيمة التي يوليها المتعلمون لإمكانية العمل مع عدة مراجعين خلال الدورة. فتعدد المراجعات يعني تعدد أساليب العمل واختلاف طرق التحرير (أساليب كتابة) وفي نفس الوقت تسمح له بفهم أن شخصين يمكنهما مراجعة نفس النص دون الاهتمام لزوما بنفس الجوانب نظرا لتعدد أنظمة القيم داخل نفس المجموعة. ومنطقيا الخريج الجديد هو متعود على هذا، فقد واجه خلال دراسته مختلف ممارسات التقييم وتبنى مختلف استراتيجيات التكيف حسب أفضليات كل مدرس. إن اختلاف تقييم نص بين شخصين يشكل واقعا يتوجب أن يعرفه المتعلم مبكرا في مسار تكوينه. وواقع جهل المتعلم بمن سيراجع نصه يلزمه بمسايرة معايير المقبولية المشتركة في مجموعة مهنية عوض ميول ذاتية لمراجع. وجانب مهم في الفقرات المتعلقة بالمراجعة في تقارير متننا هو القيمة التعليمية التي يوليها المتدربون للمراجعة في سياق التدريب. وتولي بعض التقارير أهمية

للحصول مباشرة على مراجعة من المراجع وإمكانية التعليق على ملاحظاته والتعبير عن رأيه وحظوظ تحسين النص بعد المراجعة والقدرة على التغيير. وهذا يسمح بالتقدم سريعا. وكذلك الاستعانة بملاحظة المراجع واستعداده ومناقشته للحصول على أجوبة توجهه. في ظروف الدرس فإن المدرس هو المراجع الوحيد لجميع القسم أما في التدريب فمراجع واحد يهتم بمتدرب واحد. وفي هذا استفادة الطالب من وقت أكبر وانتباه مركز ومناقشة مطولة حول التصحيحات. والتفاعل بين المراجع والمتدرب يشكل فرصة كبيرة في التعلم. وهذا يطرح قضية النشاط والحركية في الدروس العادية. المراجعة أو التصحيحات في الدروس العادية هدفها في غالب الأحيان هدف تقييمي. والمصحح يضع علامات ونقاط على النص. وما قد يستفيد المتعلم منها يرتبط بجودة تحليلهم للتعليقات واقتراحات المدرس. إلا أنه بالعكس ممارسات المراجعة في الوسط المهني حيث المراجعات يجب أن تكون لتحسين النص وهو ما يلزم المتدرب بالرجوع إل ترجماته أما في الدروس فتمارين المراجعات تنتهي بنقطة المدرس. ونجاح المراجعة هو بهذه الطريقة مشروط بتصور المتعلم للتكوين وتصوره لأهداف المدرس وبرنامج التكوين. وقد نتساءل إلى أي مدى المراجعة في الدروس لها التأثير المرتقب في نظام معارف المتعلمين. وبعد أن يراجع النص ما هو سلوك المتعلم؟ هل عليه بتحسين نصه وجعله ملائما للمعايير المعترف بها وسط الجمهور المستهدف ولو أن هذا الجمهور مفترض؟

وحسب علمنا لا توجد دراسة تشير إلى أي مدى يخصص المتعلمون وقتا لقراءة التصحيحات ويحاولون جرد الأغلاط لكي لا يتفادونها مستقبلا. في سياق التعلم، المراجعة هي الحوار الذي يتم بين المتعلم والمدرس والذي يسمح للمتعلم بتحديد حالة معارفه وللأستاذ بالإشارة إلى الخطوات لمتابعة التقدم. في سياق تدريب، المراجعة هي المسار الذي يقترح عبره المراجع على المتدرب الإجراءات ليكون عمله ملائما لمعايير القبول في المجوعة المهنية، يعني أن تكون الترجمات مقبولة وسط جميع المترجمين.

استراتيجيات:

ذكرت الاستراتيجيات 56 مرة في عينتنا. وباعتبار تعريفنا لهذا المفهوم، أي كل عمل واع للمتدرب بغية التكيف مع المطالب من مختلف الاشكال (إدراكية واجتماعية وتقنية.....) والتي يتجاوز إنجازها مستوى كفاءته المتدربين وقد حددنا في التقارير خمسة أنواع استراتيجيات: تعويضية وتكييفية واجتماعية وإعدادية ونصية.

ومن بين استراتيجيات التعويض الأكثر شهرة نجد تفحص الوثائق المرجعية. وإذا كان صحيحا بأنه في كل المهن تكون القدرة على التوثيق بطريقة فعالة حسب الوقت المخصص ونوعية المعلومة المحصلة، كفاءة اساسية، ففي حالة الترجمة يتعلق الأمر بكفاءة لازمة كالكفاءة اللسانية. ونظرا لكون العمل يجرى على نصوص لم يكتبها المترجم فإنه قد يواجه في كل لحظة نقصا في معارفه الموسوعية والتقنية وبل حتى اللسانية وعليه بتعويض ذلك بالبحث الوثائقي. إلا أن التوثيق يتطلب من المترجم أن يعرف أن معارفه هي محدودة. وتتطلب قدرة على الاختيار بين الموارد الاكثر ملاءمة لحل المشكل. وعموما يمكن أن نؤكد بأنه تبعا لما يصرح به المتدربون في تقاريرهم فإنهم لا يجدون صعوبة كبيرة مع الوثائق ولا مشكلة لهم في استعمال المراجع المتوفرة. زيادة نلاحظ بأن المترجم يبحث بشكل متزايد انطلاقا من مقر عمله بواسطة الوسائل الحاسوبية.

وكمتعلمين ومبتدئين يعاني المتدربون والخريجون الجدد من مشاكل هي عادة مرتبطة بحالة معارفهم. إلا أن الدورات تسمح لنا بمعاينة ان المتدربين هم قارون على تحديد المشاكل ولكن اختياراتهم لوسائل التوثيق لحلها ليست في عديد من الحالات مناسبة.

ومع تطور الحاسوبيات المسعفة غذت الوسائل الحاسوبية استراتيجية تعويضية تمكن المتدرب من تعويض نقص كفاءته الترجمية.

الاستراتيجيات الاجتماعية هي الاستعانة بالآخرين في مشروع ترجمة لتجاوز العقبات. وعكس ما يبدو هي استراتيجية معقدة خاصة في اللقاء الأول مع سوق العمل. وبالفعل سمحت لنا هذه الدراسة من ملاحظة أن العلاقات الشخصية هي العامل غير الإدراكي الذي يولي له المتدربون الأهمية الكبرى. وعلى المتدرب بربط علاقة دائمة مع مؤطره ومراجعه وزملائه. إلا العلاقة الاجتماعية مع الزبون لها بعد آخر.

ونذكر أنه تبعا لدراسة موريلو (1999) إحدى الانتقادات الموجهة إلى الخريجين الجدد هي عدم قدرتهم على التفاعل مع الزبناء. ولاحظنا في التقارير نسبيا كثرة الإحالات إلى العلاقات مع الزبناء، ويبدو أن منبع العلاقات مع الزبناء ليس من المترجم أو المتدرب. من منظور استراتيجيات الترجمة فإن مناقشة زبون تشكل في حالات عدة الحل الأحسن والأكيد والأسرع. وليست مع ذلك استراتيجية سهلة للمتدرب. فمن حيث الصورة التي يكونها الزبون عن الخدمات فإن كثرة السؤال قد تفقد ثقته. ومن جهة أخرى عدم سؤال الزبون عن القضايا التي يتملك وحده الحل لها هو نقص كفاءة.

إن الاستعانة بالزبون هي استراتيجية اجتماعية معروفة ومستعملة في سياقات حيث المترجم والكاتب هما مشتركان في مشروع كما في حالة مصلحة ترجمة بمقاولة. استراتيجية التكييف هو مفهوم مرتبط بعامل التكيف الذي نقشناه عاليه ويعني تأثير الفرد في محيطه بعبارة أخرى التأثير في المحيط بتصور وسائل أو طرق للتكيف مع متطلبات الوسط المهني واستخراج أحسن المنافع. وتشير التقارير إلى تكوين مسارد ولوائح مصطلحية عمل كمفكرة. وكذلك لوائح الأغلاط. لتفاديها. وقد تكون استراتيجية التكييف دائمة أو مؤقتة . وقد ذكر فرنسوا لافالي في كتابه *المترجم الحذر* المنشور عام 2005 وهو مترجم ومدرس ويؤكد على أن عمله هو تصيد للصيغ عير العرفية.

استراتيجيات التهيئة تشكل النوع الرابع من التي حددناها في التقارير. وتحيل على ما ينجز قبل بداية دورة التدريب أو قبل مشروع ترجمة. وهدف الاعداد هو امتلاك المعارف الخاصة بمحل العمل أو بمجال معين مسبقا.

وآخر استراتيجية هي الاستعانة بالنصوص الموازية. ويتعلق الأمر باستعمال ترجمات سابقة لزملاء داخل محل العمل والمحفوظة في وثائق المؤسسة. وتسمح هذه النصوص للمترجم برؤية كيفية استعمال مصطلحات التخصص. وفي حالات قد يستعين المتدرب بقواعد معطيات الترجمة التجارية لحل مشكل يستعصى عليه. وعلى المترجم اختيار أحسن وسيلة ملائمة لكل حالة. ويذكر بهذا الصدد همبلي (2002: 96) أنه منذ التسعينات على الأقل في العالم الفرنسي يوجد طلب من المترجمين على الكتب المعجماتية التي تحوي معلومات أكثر حول الاستعمال الخطابي للمصطلحات عوض التوقف في جرد ووصف المصطلحات. واستعمال النصوص الموازية لا تبدو أنها استراتيجية منتشرة بين المتدربين وهو ما يجعلنا نعتقد أنهم لم يحسسوا بهذا قبل الدورة.

ما يجب أن نحتفظ به من هاذ العامل السابع هو واقع أن الاستراتيجيات يجب أن تعتبر كمجموعة أخرى من وسائل المترجم. وللمتعلم مصلحة أولية في معرفة وجودها وثانيا تعلم استغلالها. ويستحسن أولا جرد نوع المشاكل التي تساعد في حلها وكذا التمييز بين السياقات التي يمكن أن تستعمل فيها. وأخيرا فعلى كل مترجم بمعرفة أن الاستراتيجيات ليست كونية. وكل مترجم يتبناها حسب حاجياته.

الوعي والتفطن:

التكوين الجامعي يسمح للمتعلم بمجموعة معارف اساسية لممارسة مهنية. إلا أن المتعلم الذي مع ذلك لا يعرف القيمة الحقيقية لهذه المعارف سيكون غير قادر على استعمالها لحظة الحاجة إليها عمليا. وقد وردت نقطة الوعي هذه 55 مرة في عينتنا. فالتكوين الجامعي يمكن الطالب من معارف نظرية أساسية بغية القدرة على

فهم الرهانات الإدراكية في الترجمة، ولكن هذا التركيز على تعلم المعارف وعلى الفهم كل ذلك يتم على حساب التحليل والتركيب والتقييم. بعبارات أخرى يمتلك المتعلم معارف ولكنه غير قادر على صبغ معنى عليها خارج حالات التعلم. وتسمح تقارير التدريب بملاحظة أن المتدربين يعرفون المفاهيم المتناولة في الدروس لتفسير الحالات المعاشة خلال الدورات. ولا يتعلق الأمر إذا باكتشاف بل بالأحرى بوعي وتقييم للمعارف المحصلة في سياق تعلم. وقد نفسر قدرة الدورات على تسهيل وعي المتعلم بأصالة السياق والمهمات وبالإمكانية التي يوفرها للمتعلم للتفكير حول ممارسته.

وحددنا حالتين في التقارير التي ستمح لنا بتوضيح ما نعنيه بالوعي. وكلتاهما تحيلان على قيمة السياق اللساني الذي ترد فيه النصوص المراد ترجمتها. سياق بمعنى دوليل (2003: 32) كونه محيطا لسانيا يساهم في تحديد مناسبة كلمة بغية استخراج الدلالة.

وبالنسبة للمتعلم يمثل التقييم والممارسة أحسن فرصة للوعي بنقص المعارف التي يتوجب أن يمتلكها لحظة ما خلال تكوينه. ورغم أنه يحمد أن يعي المتعلم بقوته وضعفه خلال الدورة فإن المحل الأحسن للوعي بذلك هو الجامعة أي خلال دروس الترجمة. فلا يجب أن يفطن المتعلم فقط خلال تدريب إلى نقص في كفاءته الترجمية. في سياق التعلم الوعي يعني لحظة تملك المتعلم المعارف. والعلاقة بين الوعي والعوامل الأخرى التي حللناها مثل التقييم الذاتي هي واضحة. فمتدرب غير قادر على التقييم الذاتي لكفاءاته سيكون له امكانية أقل على تقييم واقعي لمعارفه التي حصل عليها في الدروس. ونظرا لارتباط التقييم الذاتي بالثقة بالنفس فسنحلل هذا العامل الآن.

الثقة بالنفس:

فكرة الثقة بالنفس هي مرسخة في علم النفس الإنسانياتي التي تطورت خلال الستينات في الولايات المتحدة كرد فعل على الصراع الذي فرق بين السلوكيين والفرويديين. وكان علم النفس التعليمي الإنسانياتي قد أعاد الاعتبار إلى مفاهيم مثل الحب والحرية والوعي بالذات. ومن الجلي أن هذه الإنسانياتية في القرن العشرين هي مرتبطة بأفكار الثقافة المضادة وتطور أفكار الإنجاز الذاتي التي وسمت المرحلة. وتكلف كارل روجيرس بتطبيق هذه الأفكار الإنسانية على التربية. وحسب سيمار (2004: 218) في أساس تصور روجيرس للشخص، توجد قدرة الكائن البشري على التأثير بنفسه (فكرة الذات في التفاعلية الرمزية لميد) في الآخرين وفي العالم. وفي كتابه *الحرية من أجل التعلم* (1976) يذكر روجيرس 10 مبدأ تعليم. والمبدأ الثالث يحيل ضمنيا على الثقة في النفس. وحسب روجيرس:

التعلم الذي يترتب عنه تغير في تنظيم الذات أو في تصور الذات يحس به كمهدد ونميل لمقاومته (1976: 157).

وحيث أن المدرسين يبرزون دائما نقص نظام معارف المتعلم، فإن هذا الأخير يفقد الثقة في نفسه. وفي مستوى عال من تبسيط التعليمية التقليدية ستتؤسس على مبدأ تال:

ترجم ثم سنريك الخطأ. تعليمية مركزة حول الخطأ وعلى صعوبات الترجمة تقوض الثقة في النفس كما يقول بذلك كوسمول.

فحين يتكلم كوسمول (1995: 25) عن أخطاء المتعلم قياسا لاستعمالات المعاجم الثنائية، فإنه يحيل على دراسات هانس هونيج Honig في نهاية الثمانينات والتي برهن فيها هونيج على أن عددا مهما من المتعلمين قد اقترحوا ترجمات ملائمة لبعض الوحدات الترجمة واختاروا تجاهلها لما لا تكون في المعاجم الثنائية اللغة. وزيادة على تأكيد نقص الثقة فإن قرارات المتعلم هذه تبرز واقع أنهم

يعانون من مشاكل لحظة الحكم على جودة ترجماتهم. وتبعا لكوسمول اقترح هونيج تشجيع الثقة في النفس كطريقة لتحفيزهم ودفعهم للاعتماد والثقة بفهمهم لنص وعدم ربط قراراتهم بما قد يجدونه في المعاجم. في حالات التكوين حيث أغلب القرارات فيما يخص سير الدروس وقرارات الترجمة هي من الاختصاص الحصري للمدرسين فمن الطبيعي أن يطور المتعلمون ميلا لتحميل مسؤولية اتخاذ القرار إلى شخص ثالث ذي سلطة أعلى (مدرسون ومراجعون ومؤطرون أو كما في الحالة التي ذكرها كوسمول عاليه حول المصادر الوثائقية....). وكما ذكرنا عاليه يقترح كوسمول (1995: 32) بأن ثقة المتعلم في الذات لحظة بداية دراساته تتلاشى تدريجيا نتيجة انتقادات المدرسين. ونتائج دراساتنا تؤكد جزئيا أقوال كوسمول. و46 فقرة التي حددت في التقارير حيث يتحدث المتدربون فيها خاصة على استعادة الثقة بالنفس تؤكد تخوفات كوسمول. وبالفعل 5.2 % من الفقرات التي اخترناها من التقارير تذكر صراحة فكرة الثقة في النفس. وأكثر من ذلك يولي المتدربون أهمية أكبر لدورة تدريبهم فيما يتعلق باستعادة الثقة. ويسمح كلام المتدربين بملاحظة أنه في الظروف الحالية فإحدى ميزات الدورات على الدروس العادية هو تأثيرها الإيجابي على الثقة في النفس. وحسب رأينا هذا يفسر بواقع أن المتعلم يكون في حالة تسمح له بالذات من أن يصبح موضوعا بذاته بمعنى التفاعلية الرمزية. في الوسط المهني فزيادة على تملك الحركات والسلوك المهنية في وسط طبيعي فإن المتعلم يستعيد فرديته وشخصيته بفضل التفاعل مع مراجع أو مؤطر. وتسمح الطبيعة الفردية للتفاعلات للمتعلم بتواجد في سياق يتصور التعلم كمسار حركي.

وعلى مستوى آخر توحي دراستنا بإمكانية وجود تفاعل كبير بين عدة عوامل غير إدراكية التي قررنا دراستها هنا. ومن الواضح ان القدرة على التقييم الذاتي تسمح من جهة، بتحديد القوة والضعف ومن جهة، أخرى هذه المعرفى تساهم في استعادة الثقة بالنفس. وقد لاحظنا أن التقارير تتكلم عن كون التكوين الجامعي لا

يسمح للمتدربين بتكوين صورة ملموسة عن مهنتهم (ولا بد من أبحاث في الموضوع) فينتظر أن نرى وقت الانتقال من الجامعة إلى سوق العمل فقدان ثقة في النفس. وحيث أنهم يجهلون ما إذا كانوا يمتلكون المطلوب للعمل في صناعات اللغة، فقد يعبر المتدربون عن نوع من الشك في كفاءاتهم. ومفاهيم مثل الثقة في النفس لا تذكر في دروس التكوين حيث القضايا التعليمية تدور حول الجوانب الإدراكية للتكوين.

الثقة في النفس هي مفهوم يلعب دورا أساسيا في تكوين المترجمين، خاصة في ادماج الخريجين الجدد في سوق العمل. ولا نزعم أن هذه العوامل الغير إدراكية أهم مثلا من معرفة لغات العمل والقدرة على البحث الوثائقي. ولكننا نرى أن معرفة على الأقل وظيفية بمفاهيم مثل الثقة في النفس سواء عند المدرسين أو المتعلمين تسمح للمدرسين بتقبل أن علمهم كمدرسين يمكن أن يتصوره المتعلمون بمختلف الطرق وأن هذه التصورات يمكن أن يكون لها تأثير سلبي أو إيجابي على مشاريع التكوين الشخصية لكل متعلم. ومن جهة المتعلم فمعرفته بأن ثقته بنفسه قد تتأثر بتصور التعلم وبتصور الأهداف التي يتبعها المدرسون يمكن أن تدفع به إلى قبول في آخر المطاف وباستقلالية عن كل العوامل التي يمكن أن تشجع أو تمنع تعلمهم أنه ابرز مسئول عن مشروعه الشخصي في التكوين.

المسؤولية:

تحمل المسؤولية هي عموما تفهم كجهد من الكل للتكلف بنفسه والعمل إيجابيا لإنجاز مشروع شخصي أو جماعي بالقيام بنصيبه من العمل. ويستعمل هذا المفهوم في الطب وعلم النفس والعلوم الإدارية وفي الحالة التي تخصنا هنا علوم التربية. في علوم التربية تحمل المسؤولية يعني الأفعال التي يقوم بها المتعلمون لتحمل مسئولية أنفسهم أو نصيبهم من المسئولية في جانب من أنشطة التعلم. وتشمل أيضا ما يقوم به المسئولون عن الدورة التدريبية والمشغلون والزملاء لتقييم حضور ومشاركة المتدربين. كما في علاقة الطبيب مع المريض فإن معرفة المريض

بمرضه تصبح اساسية في المعالجة، والمتعلم بمعرفته عن نفسه كمتعلم ، يمكن أن يتحمل مسئوليات تجاه التكوين واستخلاص منافع من مروره بالجامعة. وقد عددنا 28 فقرة تتحدث عن الثقة في التقارير 3.2% من عينتنا. وقد نقسمها إلى صنفين: من يتكلم عن ادماج المتعلمين في مجموعات العمل ومن يتحدث عن حصول المتدربين عن مهمة خاصة يترتب عنها درجة مسؤولية غير وظائف الترجمة التقليدية. وجهود مجموعات العمل والمؤطرين لدمج المتدربين في الأنشطة الإدارية تشكل طريقة لتحميل الطلاب المسؤولية. المتعلم ملزم بفهم – ولو أن تنفيذ المهمات هي من مسؤوليته وحده – أن جودة ما يقوم به تؤثر في عمل المجموعة. بتمكين المتدرب من المساهمة في الأنشطة الإدارية فإن المشغل يخلق عند المتدرب احساسا بالانتماء. واقع الشعور بأنه يعتبر، يشجع المتعلم بالالتزام أكثر وتحمل مسئوليات للجواب عن الثقة التي وضعت فيه والتمكين من عمل عالي للمجموعة كوحدة عمل. إن تحميل المسئولية يتطلب إذا افعالا أساسية. من جهة التكليف من قبل من له سلطة وقبول المتدرب المسؤوليات الجديدة. وكما سبق وتطرقنا لذلك قد يتم الشيئان بطريقة ضمنية دون تصريح أو بالعكس بطريقة مفتوحة بواسطة توكيد مكتوب أو شفوي لمسؤولية جديدة. وبالضبط عبر تكليف بمهمات محددة يحمل المسئولون المسؤولية للمتدرب مثلا مهمات المراجعة والتصحيح.

وجانب آخر مهم في هذه المسئولية وهو السماح للمتعلم بقياس حالة معارفه وكفاءاته أي مواجهة التحدي. وتعلمنا التقارير أن الخطوة الأولى نحو المسؤولية يجب أن تكون من المؤطرين أو المسئولين الآخرين. هذه الخطوة الأولى تتمثل في تفسير أسباب التزام المتدرب بتنفيذ مهمة تختبر معارفه وقدراته. إلا أن هذه الخطوة الجديدة، يجب أن تكون في سياق ثقة متبادلة. في حالة المسئول يجب أن يكون عارفا بكفاءات المتدرب والمتدرب عليه من جهة الثقة في النفس وفي كفاءاته ومن جهة أخرى الثقة في تقدير المدرب قبل قبول المسؤوليات الجديدة.

الجواب على أسئلة ثانوية:

كما قلنا سابقا فإن تحليل العوامل العشرة المحددة هو الجواب على سؤال بحثنا الأساسي: ما هي العوامل غير الإدراكية التي تسهل إدماج المتعلم في سوق العمل وسنرى تاليا الجواب عن الأسئلة الثانوية التي طرحناها.

خمسة عوامل أساسية:

للجواب على السؤال الأول من الأسئلة الثانوية ما هي العوامل غير الإدراكية الحاسمة؟ ترينا التقارير عبر عدد تكرارات عوامل: العلاقات الشخصية والتقييم الذاتي والتكيف والأصالة والتدبير الذاتي. ومن بين هذه العوامل الخمسة اثنان فقط هما من طبيعة اجتماعية (علاقات شخصية وتكيف) واثنان من مستوى شخصي والثالث مرتبط بحقائق ممارسة مهنة الترجمة.

أبرزت القيمة التكوينية للتفاعل في المبدأ البنائي الذي يقول بأن المعارف تبنى بفضل العمل المباشر للفرد على الموضوع ولكن أيضا بفضل تأثير الموضوع في الفرد. وبهذا المعنى فكل تعلم هو حاصل تفاعل. ويتوجب التذكير بأن أساس فكرة مناطق التطور الدوني لفيجوتسكي مشروطة بوجود شخص ثالث. في حالة الأطفال هذا الثالث يجب ضرورة أن يكون شخصا كفئا، ولكن في حالة البالغين درجة كفاءة أعلى ضرورية ليمكن تحديد مناطق التطور الدونيء ومن الطبيعي إذا أن تكون العلاقات الشخصية بالتفاعل الذي تولده عاملا غير إدراكي الأكثر حضورا في تقارير التدريب. المكانة المهمة التي تأخذها العلاقات الشخصية خلال الدورة هي في نفس الوقت تعزى إلى الطابع الاجتماعي للترجمة. في حالة المتدرب فإن ظروفه تفترض من جانب المشغل خلق بنية مسندة التي لتَنَشّط تتطلب تَفَتُّح عناصر مجموعات العمل على القادم الجديد. ومن جهة المتدرب يقبل بالعمل جيدا في حضن المجموعة وأن يتفاعل ويخلق حالة تشجع التفاعل. وبفضل الإمكانيات التي يوفرها التدريب بزيادة التبادل الاجتماعي فإن الدورة هي السياق الذي يكون فيه للمتعلم حظوظ أكبر للتواجد في حالات تسهل التعلم. نجاح دورة

تدريب يخضع إذا لقدرة المتدرب على التفاعل مع عناصر مجموعة العمل والتكيف مع مختلف المحيطات المهنية. وأزيد من اكتشاف حقيقة كون العلاقات الشخصية هي العامل غير الإدراكي الأكثر ذكرا في التقارير تؤكد التقارير من جهة على الدور الاساسي للتفاعل في كل حالة تعلم ومن جهة أخرى على الميزات التفاضلية للدورة التي تسمح بهذا التفاعل. وأكثر من علاقة اجتماعية بسيطة فإن الدورة تسهل حوارا بين المتعلم وفي أغلب الحالات مع مراجعه والذي هدفه التعرف على جوانب كفاءة المتدرب التي تفصله عن المهني. ونوع التفاعلات التي تحدثها الدورة ليست بعيدة عن الإشراف كصيغة تربوية. وأخيرا، نظرا لكون التعلم في شكله البدائي هو من طبيعة اجتماعية فمنطقي أن تكون العلاقات الشخصية قد حددت كالعامل غير الإدراكي الأهم في إطار هذه الدراسة. تأثير هذه النتائج في تكوين المترجمين واضحة. العوامل غير الإدراكية في تعلم الترجمة هي حاضرة في سياقات حيث التفاعل الاجتماعي مفضل. وأخذا بعين الاعتبار مختلف الأشكال التي قد يأخذها التعلم، من المهم ان التكيف يظهر أنه من بين العوامل الخمسة الأهم. ورغم أن تطور صناعات اللغات فإنها لم تصل بعد درجة تطور كافية لتسمح بمناهج معيارية. فكل مصلحة ترجمة وكل محل ترجمة وكل مترجم مستقل يمكن أن يتبع طريقة عمل خاصة به. ولحظة الدخول في علاقة مع القوى الحية في صناعات اللغات الخريج الجديد ملزم باستعمال قدرة تكيفه. وفي الواقع لا يجب تناسي وجهة نظر بياجيه في كون التعلم هو نتيجة بحث دائم للفرد عن تكييف لمعارفه القديمة مع الجديد. تفسر مكانة التكيف من بين العوامل الخمسة غير الإدراكية التي تشجع الادماج في سياق العمل بالإمكانية التي تقدمها للمتعلم في تنفيذ دورته على الأقل في ثلاثة مواضع. إما مهمات ترجمة مختلفة وسياقات عمل متنوعة ومحاورين دائما مختلفين كلها تتطلب قدرة خارقة في التكيف. وتبعا لنتائج دراستنا لا يبدو أن المتدرب يعاني كثيرا من صعوبات التكيف ولكن يؤكد في تقاريره على أهمية هذا العامل.

وفيما يتعلق بالتقييم الذاتي والتسيير الذاتي وهي عوامل شخصية أو فردية فهي تبرز أن نجاح الدورات هو محدد كثيرا بقدرة المتعلم على التخطيط والتحكم وتقييم كفاءته وتدرجه في الوسط. وهذه العوامل تكشف على الدور النشيط للمتدرب الذي يلعب دورا كبيرا في تصوره للدورات كصيغة فعالة. في تقاريرهم يؤكد المتدربون على أنه بفضل التبادل الاجتماعي يمكنهم مقارنة ما يفعلونه مع كفاءة الزملاء الأكثر تجربة.

ومن الواضح أيضا أن ردود الفعل التي يرونها خلال أنشطة المراجعة من زملائهم تسمح لهم بالحكم دائما على حالة معارفهم. وتبرز التقارير أيضا أن المتعلمين يصبحون تدريجيا قادرين على تقييم كفاءتهم دون انتظار آراء الزملاء لتصحيح منظومة معارفهم. إن القدرة على التقييم الذاتي تشجع المتدرب على الاستقلالية في تحديد الاجراءات الواجبة لتحسين كفاءته الترجمية. أما فيما يتعلق بالتسيير الذاتي فإنه يمثل تصور وتبني الاجراءات لحل المشاكل المحددة في أنشطة التقييم الذاتي. وسواء التقييم الذاتي أو التدبير الذاتي فهما أساسا أنشطة ما فوق الإدراكية وهو ما يؤكد مرة أخرى على الطبيعة الما فوق إدراكية للترجمة وتعلمها.

ومن بين العوامل الخمسة الأهم نجد الأصالة. ويتعلق الأمر بعامل لصيق بحقائق سياق العمل. وتؤكد معطياتنا بأن الأصالة تلعب دورا مهما في دمج المتدرب في سياق العمل. وواقع الغوص في محيط مهني يجعل من المتعلم يعطي معنى للأنشطة المنجزة في السياق. ونرى بأن ما يتعلمه المتدرب خلال الدورة هو في جزء مهم منه نتيجة للمعنى الذي يعطيه لكل مهمة. وكما تذكر التقارير فإن العلم بأن النص سيقرأ أو سينشر أو ببساطة سيستغل لخدمة أهداف الزبون، يلزم بالمسؤولية على الجودة. وهذه المسؤولية تتطلب البحث دائما عن تحسين المعارف. وبهذا المعنى الأصالة لا تختزل إلى نوع من النص يترجم ولا للزمن اللازم لإنجاز الترجمة. وتبعا لنتائج تحليلنا، المعنى الذي يعطيه المتعلم للممارسات هو محدد بالاستعمال النهائي للناتج. وفيما يتعلق بالعوامل الأقل تكرارا، فالجواب على السؤال

الأساسي في البحث يؤكد على مناسبتها في دمج المتدرب في الوسط المهني. وتسمح لنا أيضا بملاحظة أنه في نظام التكوين الذي لا تشكل فيه التعليمية انشغالا ثابتا فإن العوامل مثل التي حددناها لها حظوظ قليلة لجلب انتباه المدرسين. وأبحاثنا القادمة يجب أن تبدأ بتحديد طريقة إدخال هذه العوامل في التكوين الجامعي وتحديد تأثيرها على جود التكوين.

حركية العوامل خلال الدورات الثلاث:

السؤال الثاني الثانوي هو: ما هي حركية العوامل غير الإدراكية في تسلسل الدورات التي انجزها الطلاب في المسلك التعاوني.. ويوضح الجدول التالي تكرارات العوامل العشرة التي حللت لكل دورة تدريب.

الدورة 1	الدورة 2	الدورة 3	المجموع
345	320	204	869

ومن السهل ملاحظة أن عدد التكرارات تقريبا لكل العوامل تتقلص تدريجيا. فقد انتقلنا من 345 إلى 204 في الثالث. وبالنظر فقط إلى الأرقام، فمن الواضح أن حضور العوامل غير الإدراكية التي تشجع دمج المتعلمين، هو أقل أهمية مع توال تقدم الطلاب في البرنامج التعاوني. ومن السابق لأوانه استنتاج أنه مع التجربة فسيكون للعوامل غير الإدراكية دور أقل أهمية في عمل المترجم. إلا أنه تبعا لشامبيرس وزملائه (2002) الما فوق إدراكية هي أكثر تطورا عند الخبير منه عند المبتدئ.

وحاليا فتفسير النتائج لن يكون إلا تخمينا. وتفسير أولي قد يكون أن وجود تكرار أعلى في التقرير الأول ناتج عن التجربة الجديدة. ففي الدورة الأولى يعايش المتدرب تجارب جديدة. وحين تحرير التقارير التالية يصف المتدرب الظروف التي وصفها في الأول. وقد يقل اهتمامه بمعالجة التجارب التي عايشها. وكما ذكرنا نجد تكرارا في التقارير.

وبغية تفسير آخر لتقليل التكرارات في التقارير الثلاثة، بحثنا عما إذا كان الفرق يوجد في كمية المعطيات المعالجة في التقارير الثلاثة. وأردنا معرفة ما إذا كان طول التقارير على مستوى الصفحات يتغير أيضا تغيرا ملحوظا. وتأكدنا أن التقارير هي ما بين 12 و13 صفحة في التقارير الثلاثة. كم المعطيات لا يفسر إذا قلة التكرارات. وتفسير آخر هو أن المتدربين يكتبون أكثر على الجوانب الأخرى غير التي اهتممنا بها. بعبارة أخرى عوض الحكم على نفس العوامل كالتي علقنا عليها في التقارير السابقة يقرر المتدربون التركيز على الجوانب الاخرى. وبالفعل لاحظنا أنه في التقرير الثالث خصص المتدربون مكانا أكبر للجوانب الوصفية التي اقترحت في دليل تحرير التقرير. وهذا قد يفسر جزئيا قلة تكرار العوامل التي تهمنا في التقرير الثالث. إلا أن هذا لا يغير شيئا في النتائج وعلينا باستخلاص أن تكرار العوامل غير الإدراكية التي تسهل ادماج المتعلمين في سوق العمل هي أقل كثرة في التقارير مع تقدم المتدربين في برنامجهم.

ومن الواضح أن الابحاث الاستكشافية مثل بحثنا ليست كافية لتأويل هذه النتائج. وأبحاث وصفية وتفسيرية تشمل زيادة على تحليل المضمون التقارير والاستبيانات والحوارات ستسمح بذلك.

التكوين والمتطلبات غير الإدراكية في المهنة:

حاولنا الجواب على السؤال التالي ك يهيئ التكوين الجامعي الطالب لمتطلبات أخرى إدراكية في سوق العمل؟ ويطرح هذا السؤال نبتغي فحص وجهة نظر الطالب فيما يتعلق بتقابل وملاءمة الصيغ التربوية المقترحة في الدروس التطبيقية مع متطلبات السياق المهني فيما يتعلق بالعوامل غير الإدراكية في الترجمة. وملاحظتنا الأولى هي أن الطلاب لا يلمحون مباشرة إلى هذه العوامل نظرا لكونها تتعلق بمفاهيم هي أغلب الأحيان ضمنية في سياقات التعلم. بعبارات أخرى لا يتكلم الطلاب بصراحة في تقاريرهم عن العوامل غير الإدراكية لأنهم غير متعودين على الموضوع.

وتبعا لتقارير الدورات يعرف الطلاب أنه يتوجب التكيف. ويعرفون أيضا أنه يجب عليهم أن يكونوا قادرين على التقييم الذاتي. ويستعملون بلا شك استراتيجيات. ومستعدون لربط علاقات شخصية مع عناصر مجموعة العمل. ويستفيدون من أنشطة المراجعة في سياقات الدورة. وأخيرا يبلغون التدبير الذاتي لنشاطهم.

وهذا يؤدي بنا إلى ملاحظة ثانية فتبعا للتقارير، في سياق التدريب الطلاب هم قادرون على الجواب على متطلبات من طبيعة إدراكية. إلا أنه لا يجب تناسي أن دراستنا للبعد غير الإدراكي في الترجمة تعلل جزئيا بنتائج دراسات بين المشغلين (موريلو 1999) التي تشهد بانعدام قدرة الخريجين الجدد على العمل في جماعات وعدم قدرتهم على التقييم الذاتي وتدبير أنشطتهم. واختلافات وجهات النظر هذه تعني لزوم دراسات أخرى لرسم صورة شاملة لقدرة المتعلم على الجواب على طلبات أخرى غير الإدراكية في سوق العمل. ومن الواضح الآن أن هذه الدراسات يجب أن تبحث لدمج وجهات نظر مختلف الأطراف. زيادة فقد حان الوقت ليعتبر المتدرب كطرف في هذه المعمعة.

وعودة إلى سؤالنا، تشير التقارير إلى أن العامل غير الإدراكي المهم لا يعتبر في السياق الجامعي. وأحسن طريقة لخلق علاقات شخصية في قاعات الدرس هو التعلم التعاوني خصوصا العمل في مجموعات.

إن العمل جماعة وتنوع الوظائف اللغوية هما حقيقتان لا محيد عنهما في تقييم العمل المهني للمترجمين. وإذا كانت ممارسة الترجمة تتحدد زيادة بطابعها البي- شخصي فبالتالي من المنطقي أن يستعين المدرسون بتزايد بأنشطة تعلم تعاونية في دروسهم وهذا ما ليس بالحالة.

وفيما يتعلق بالعوامل الأخرى قد نلخص بأنها أصبحت أكثر تصريحا في سياق الدورات. ودورات التدريب قد تكون السياق المثالي ليتعلم المتدرب بعدا آخر

في الكفاءة الترجمية، البعد الما فوق إدراكي الذي يرتبط بعوامل مثل الثقة والتدبير الذاتي والتقييم الذاتي.

وبالتالي فجوابنا على سؤال بحثنا هو أنه حسب تقارير الطلاب إنهم قادرون على الجواب على المتطلبات غير الإدراكية للدورات إلا أن هذه القدرة ليست إلا جزئيا نتيجة للتكوين الجامعي. وكما تؤكد أقوال المتدربين العلاقات الشخصية – هذا العامل غير الإدراكي الأهم – لا تشجع في سياق جامعي الذي يقترح إنجاز الاعمال بشكل فردي وخارج قاعات الدرس.

والزعم بأن الصيغة الأساسية للتعلم التعاوني، العمل جماعة، هي أساسية في تكوين المترجمين هو ضرب من الخيال. إلا أنه يبدو أيضا أن جهود الترجميين لابتكار الصيغ التربوية المستعملة هو مقارعة هواء.

خاتمة:

منذ أن اصبحت الترجمة حقيقة تعلَّم انكب الترجميون على تعريف مجموعة المعارف التي على كل مترجم أن يمتلكها لضمان خدمة تواصل بي- لغوي وبي- ثقافي ذات جودة. جهد التعريف هذا تركز بالخصوص على العوامل من نوع إدراكي، التي هي النواة المركزية للكفاءة الترجمية. وخلال العقود الأخيرة عرفت صناعات اللغات تحولات مهمة نتيجة أساسا لرقمنة المعطيات. وأحدثت تقنيات المعلومات والاتصال تنوعا في مهمات اللغويين (توثيق مراجعة تصحيح تنضيد إخراج الوثائق وخلق وحفظ الأعمال المصطلحية والترجمات) وآجال أقصر تلزم المترجم بتقاسم عمله مع زملائه وهو تقاسم يرفع من وتيرة العلاقات الشخصية بين المترجمين والأطراف الأخرى في مشروع ترجمة. هذه التحولات ترتب عنها قيود جديدة للمترجمين المهنيين.

وهذه القيود هي من طبيعة أخرى غير إدراكية عقدت طيف المهارات المطلوبة في ممارسة مهنة الترجمة. واليوم تشمل عروض العمل في المجال زيادة

على الشروط التقليدية (معارف في اللغات ووسائل عمل تقنية) لائحة من متطلبات أخرى من بينها نجد كفاءة من طبيعة غير إدراكية. من السهل ملاحظة أن الشروط الأخرى هي من غير طبيعة إدراكية. وقد وصلنا في بحثنا إلى معاينة وتحديد 10 جوانب غير إدراكية تسهل ادماج المتدربين في سوق العمل. واستنتجنا بتحليلنا أن قدرة المتدربين على ربط علاقات شخصية هي مفتاح نجاح الدورات كصيغة تعليمية. وباعتبار واقع أن هدف التكوين الجامعي هو تمكين الطالب من الدخول في المجموعة الممارسة لمهنة من اختيارهم. فعلى الطالب ليس فحسب بتملك المعارف اللسانية والثقافية والوسائلية الاساسية لممارسة الترجمة. إذ عليه أيضا أن يكون قادرا على التفاعل مع الزبناء وعناصر مجموعات العمل. وأصبح أيضا واضحا أن تعلم المتدربين يخضع في جزء كبير لرد فعل باقي الأعضاء على شكل مراجعات. من وجهة نظر بنائية اجتماعية المراجعة خلال الدورات هي مسار دائم لتحديد مناطق التطور الدونية. وكما عبر عن ذلك كثير من المتدربين المراجعة توفر أمكانية من جهة لتحديد ما يجب تداريه في كفاءات المتدربين ومن جهة أخرى تربط حوارا بناءا بين المتدرب والمراجع. هذا الحوار ينصب على ما يفصل المتدربين عن كفاءة المهنيين. وهذا يعني أن ردود الفعل خلال جلسات المراجعة تسمح للمطالب بتطبيق التوصيات والتصحيحات التي اقترحها مراجعوهم. إمكانية تقليل، تدريجيا، لعدد الأغلاط في نصوصهم يبدو أن لها تأثير على الثقة في النفس. ويولي الطلاب قيمة وأهمية للتفاعل مع المراجعين لأن هذا يسمح لهم بفهم أنه في الممارسة المهنية فإن المراجعة عوض أن تكون تقييما هي مسار صناعي هدفه تحسين جودة الناتج.

وبعد تحليلنا لاحظنا بأن إحدى أهم ميزات الدورات هي الإمكانية التي توفرها للطلاب باسترجاع الثقة في قدراتهم على تعلم الترجمة. هذه الملاحظة تبرهن فعلا أن مفاهيم خاصة بعلوم التربية مثل نظام الإدراك ونظام تصور التعلم

التي تحدثنا عنها عاليه تبدو أنها أساسية في تكوين المهنيين. ويمكن أن نستنتج أن المتدربين يطورون سلوكا إيجابيا حيال التعلم كمسار حركي نشيط وتدريجي.

ولاحظنا في تحليلنا أن التزام ومسؤولية الطلاب حيال مهماتهم في كنف مجموعات العمل وتكوينهم من دوافعها المعنى الذي يصبغونه على كل نشاط. واضحى جليا بأن ما يتعلمه الطلاب من الأنشطة هو محدد في جزء كبير بالأصالة خصوصا استعمال زبنائهم للنصوص. فمعرفة أن نصا سينشر في بوابة مثلا يبدو محفزا إضافيا للعمل بجد لإنجاز المهمة.

ولاحظنا من خلال تحليلنا أيضا بأنه في سياق الدورة وعي الطلاب بقيمة بعض المعارف النسبية. وواقع أن تأكيد الطلاب على أهمية اعتبار السياق اللساني لما يترجمون أكدت بأن للطلاب لهم حظوظا أكبر لفهم القيمة الحقيقة للمعارف وتملك مفاهيم تم تعلمها درست خلال التكوين لما يتوجب تعبئة واستعمال هذه المفاهيم في حالة أصيلة.

وإذا قبلنا بأن التكوين الجامعي لمترجمي الغد يهدف إلى تطوير الكفاءة الترجمية، يتوجب أيضا أن نقبل بأن الممارسات داخل قاعات الدرس يجب أن تعكس بطريقة ملائمة حقيقة المهنة. وتمرين ترجمة هدفه حل بعض مشاكل الترجمة لهو ذي قيمة ومعنى أقل في عين المتدربين من تمرين يهدف تلبية حاجة حقيقية في التواصل البي– لساني. إن تقارير الدورات تؤكد أن التكوين الجامعي هو عالي الجودة وإن تحدث بعض الطلاب عن الفروق بين التكوين التقليدي وصيغة الدورات فلا متعلم قط علق سلبيا على جودة تكوينه.

دورة التدريب هي مع ذلك المحيط المطلوب للبرهنة على مبدأ بحسبه أن أبرز مسئولي كل مشروع تعليمي هم أولا وقبل كل شيء الطلاب. وتقارير التدريب تشهد بقدرة الطلاب على المساهمة بنشاط في مشاريع تكوينهم. يبرهن الطلاب على تفتح للتفاعل مع باقي أعضاء المجموعات ويعبرون عن استعداد لتحمل مسؤوليات

جديدة ويمارسون تقييما ذاتيا ويبرهنون على قدرتهم على التكيف مع ظروف العمل المتغيرة. إلا أن وجهة نظرهم لم يعر لها اهتمام طويلا.

دورات التدريب المهنية لها ميزة إعطاء الطلاب فرصة تطبيق عدد من المعارف أغلبها تصريحية درست في الجامعة والتعود على عالم العمل ومقارنة التعليم الجامعي مع التعليم المهني. وليس مقام مدح أفضلية إحدى الصيغ التعليمية. إلا أنه على ضوء دراستنا من الواضح أن الدروس التقليدية يجب أن تثرى ببعض خصائص الدورات. مثلا الصيغة التعليمية التي تشجع العلاقات الشخصية وأنشطة التقييم الذاتي والأصالة والمراجعة ومسؤولية المتعلم حيال أنشطة التعلم.

الخاتمة

حاجة إلى تكوين مهنيين قادرين على ضمان التواصل البي- لغوي والبي- ثقافي فتحت أبواب الجامعات أمام الترجمة. وبالفعل بدأ المسلك الجامعي في الترجمة لحظة حيث أصبح واضحا أن مسؤولية التواصل البي- لغوي يجب أن تكون من مسؤوليات أشخاص مكونين لهذا الغرض. وإذا في وسط القرن الماضي كلف الجامعيون بهذه. ومن وجهة النظر هذه، فبفضل تكوين المترجمين حازت الترجمة على مكان بين التخصصات الجامعية.

واليوم تستمر الجامعات في القيام بهذه المهمة. المترجمون - ولو أن الطلب يبدو أنه يتجاوز العرض - يلبون الحاجيات البي- لسانية للمجتمعات. الدراسة النظرية الوصفية والمطبقة للترجمة توطدت في كنف التخصصات الجامعية وبيليوجرافية التخصص ثرية ومتنوعة. المترجمون كمجموعة ممارسة مهنية تنتظم بتزايد وربحت المهنة فضاءات فيما يخص الاعتراف الاجتماعي. وفيما يتعلق بتعليم الترجمة عرفت برامج الدراسات كيف تتكيف مع التغييرات التي شهدها المجتمع خلال المرحلة وظهرت للوجود عدة وسائل لتسهيل عمل المهنيين أو لتسعيف التعلم. بتلخيص الترجمية هي تخصص حركي نشيط لا يتوقف عن التقدم. ورغم هذا النشاط نلاحظ بأن جانبا من التكوين لم يتغير منذ أن دخلت الترجمة الفضاء الجامعي: وهو جانب التفاعلات بين المدرسين والطلاب في دروس الترجمة التطبيقية.

إن الجمود في طرق تدبير أنشطة التعليم والتعلم في قاعات الدروس راجع جزئيا إلى التقليد الذي فرض تصورا تعليم حرفي. ومناهج التعليم عند أغلب المدرسين هي تقليد لما فعله مدرسوهم - في حالة المترجمين المكونين- أو ما رأوه عند زملائهم في حالة المدرسين القادمين من تخصصات أخرى. وبالتالي يمتلك مدرسو الترجمة تجربة تكوين بتقليد أساتذتهم الذي بدورهم قلدوا سابقيهم. ودون

إعداد للتدريس فالمدرس لا اختيار له ولا يمكنه إلا متابعة التقليد. وبالتالي عوض أن يكون اختيارا معقلنا وقرارا مدروسا فاستعمال الترجمات الجماعية والكفاءة الأستاذية هو بالأحرى لا إرادي.

ونظرا لأن الترجميين لم يبخلوا بجهدهم لتغيير هذه الحالة بإنتاج معارف جديدة حول التعليم فقد أردنا أن نفهم لماذا لا تقتحم هذه المعارف الجديدة أبواب قاعات الدروس. وقد وجدنا جزءا من الجواب في الحالة الراهنة للجامعات، حيث أنشطة البحث تطغى على أنشطة التعليم. زيادة مسؤوليات إنتاج معارف في تعليم الترجمة تعود إلى الأساتذة الجامعيين الذين لا وقت لهم ولا وسائل وتشجيع مؤسساتي للدخول في أنشطة نتيجتها من حيث الترقية ليست مغرية بكفاية.

الجمود التربوي يفسر أيضا بواقع أن الدروس التطبيقية يتكلف بها عموما عدد متزايد من المدرسين المؤقتين. وإذا لم تكن جودة تعليمهم موضوع تشكيك فمهمتهم هي مهمة تعليم يقومون بها مستعينين بتجربتهم المهنية وبتجاربهم كمتعلمين. ولا يمكن أن نعتبرهم مسئولين عن نقص الابتكار لأن إنتاج المعارف ليس جزءا من مهمتهم. مهمتهم هي نقل مضامين تخصص. والمسؤولية في موضوع تعليم الترجمة تعود إلى المدرسين. إلا أنه وكما برهنا فإن إنتاج المعارف في مجال التعليم هو مجال مهجور. وإذا كان صحيحا لحد الساعة أن المترجمين المكونين حسب المناهج التقليدية قد واجهوا تحديات المهنة، فصحيح أيضا أنه لنقص الدراسات التجريبية لا أحد يعرف ما هي المزايا أو العيوب التفاضلية للمناهج التقليدية قياسا لصيغ التعليم الأخرى المطبقة في تعليم الترجمة. بالتأكيد من الممكن الحصول على الأقل على نفس النتائج بتتبع مسلك آخر كما برهن بعض الكتاب (كورميي 1998؛ كيرالي 2000) ولكن هذه المقترحات وكغيرها هي بالأحرى استثناءات وغير معروفة جيدا.

ومتيقنون من إمكانية تحديث وتحيين تكوين مهنيي الترجمة بفضل جديد علوم التربية، فقد ابتغينا متابعة مثال عالمي ترجمية ترتب عن أعمالهما تغييرات مهمة في تعليمية الترجمة، وهما جون دوليل (1980) وكيرالي (2000). وقد استقينا من علوم التربية مسالك تسمح لنا بفتح أفاق إمكانيات تكوين مترجمين. وهكذا فنحن وصلنا إلى نتيجة أن الترجميين قد أتموا مهمة صعبة لما تعلق الأمر بوصف نظام معارف أساسية لعمل المترجمين، ولكن الترجمة وتعلمها لهما أيضا بعد ما فوق إدراكي. وهذا البعد يسمح على الأقل نظريا، بوضع الطالب في قلب الظرف التربوي وأن يصبح أبرز الفعاليات في التكوين.

العمل الحاضر قدم الأسس النظرية للأبحاث المقبلة التي ستسمح بترجمة الاقتراحات النظرية إلى أفعال ملموسة في قاعات الدرس. ومنذ أن أصبحت الترجمة حقيقية تعلُّم تركزت بالخصوص الجهود في تحسين تكوين المترجمين، على الجوانب الإدراكية للتعلم (الكفاءة الترجمية وتنظيم مضامين التخصص). هذا التصور يؤكد على دور المدرس وعلى الطريقة التي ينظم بها محتويات العلمية لتدريسها. وتفحصنا للبيليوجرافيا سمح لنا بتأكيد أن الدراسات حول مسارات الترجمة والإستراتيجيات والجهود لتحديد المكونات الاساسية للكفاءة الترجمية اهتمت بالفاعل، الفرد المتعلم أو المترجم ولكن كموضوع دراسة. وفي هذه البيبليوجرافيا الفرد الذي هو منبع المعطيات ليس فاعلا قادرا على انتاج معارف ولكن موضوعا يتوجب فهمه لتحليل ما يجب أن يفعله وما يجب أن يقوله. الدراسات حول مسار الترجمة أنتجت بالتأكيد عدد لا باس به من المعطيات الميدانية التي تسمح للمدرسين بالعمل على عدة معارف ميدانية ومشتركة.

الابحاث في الاستراتيجيات تركزت في تناول النص وتوقفت في الجوانب الإدراكية للترجمة، علما بأنها تطبق على النصوص المترجمة. هذه الدراسات على الاستراتيجيات اهتمت أكثر بناتج الترجمة منه بالمنهج المتبع لبلوغ اقتراح ترجمة.

أما فيما يتعلق على الكفاءة الترجمية وصلت فالدراسات بالتأكيد إلى فهم أحسن لمجموع المعارف التي يجب أن يعرفها كل مترجم مهني ولكن هذه الصورة عن الكفاءة الترجمية لم يكن لها لحد الآن تأثير على الصيغة التعليمية التي يطبقها المدرسون في قاعات الدرس. ورغم اندفاع عدد لا باس من الترجمين في هذه المجالات الثلاثة ورغم الكمية المعتبرة من المعارف المنتجة لم تتطور الصيغ التعليمية في دروس الترجمة قطعا.

ولن نزعم بأنه على المدرسين أن يصبحوا خبراء في التعليمية. إلا أن تعليم مدرسي المستقبل هذه المفاهيم الأساسية في التعلم والتعليم عموما والترجمة خصوصا تعطي لهم إمكانية اختيار بين لائحة صيغ تعليمية التي تستجيب أحسن للحالات التعليمية. وبرنامج دكتورة في الترجمة الذي لا يحوي درسا في التعليمية وتعليمية التخصص لا يكون إلا جزيا المرشحين. علما بأن المهمات الأساسية للأساتذة الجامعيين هي البحث والتعليم فإن تكوين مدرسي المستقبل يجب أن يبحث على توازن بين البحث والتعليم. وإذا استمرت الأمور على حالها واستمر المجتمع يطالب من الجامعة الوفاء بوعودها فعلى الترجمية أن تبرهن على مكانتها بين التخصصات الجامعية معللة سواء على مستوى المعارف التي تنتجها حول ظاهرة الترجمة وكذا بقدراتها على تكوين مهنيي ترجمة.

في تاريخ تعليم الترجمة فقط مقاربتان تستندان إلى النظريات المعروفة للتعلم: المقاربة بأهداف التعلم والمقاربة الاجتماعية البنائية. ودراسة المقاربتين سمحت لنا بإبراز أنه من الممكن التجديد في مجال تعليم الترجمة شرط أن تكون المقترحات النظرية متينة. وتأثير أبحاث دوليل وكيرالي في تكوين المهنيين يفسر بواقع أنها تنطلق من نظريات معروفة في التعلم والتعليم عموما مطبقة على تعلم وتعليم الترجمة خصوصا.

وعشرون سنة تفصل دخول كل من المقاربتين تاريخ تعليم الترجمة. في السياق الأوروبي الاعتراف المتزايد بالمقاربة الاجتماعية البنائية هي شبيهة بحضور المقاربة بالأهداف في التعلم خلال تكوين المترجمين للتركيبة الفرنسية/ الإنجليزية. وخصوصية المقاربة الاجتماعية البنائية هي أنها مبنية على مبدأ كون التعلم يشجع بالعمال المباشر للفرد المتعلم على الموضوع الذي يرغب معرفته وكذا بالتفاعل مع باقي المساهمين في ظرف التعلم. ونتفق مع هذا التصور البنائي للتعلم.

ونظرا لكون الممارسة المهنية تتحدد بتزايد بطابعها الاجتماعي التعاوني فالصيغ التعليمية النشيطة والتعلم التعاوني سيكون أكثر ملاءمة من المناهج التقليدية لتكوين المترجمين القادرين على الجواب على هذا المتطلب المهني. إلا أنه ليصبح المتعلم فاعلا رئيسيا في تكوينه فعليه أولا بالشعور بنفسه كمتعلم بعبارة أخرى تعلم التحكم في مسار التعلم.

فكرة التحكم تؤدي بالترجمية نحو مجال بحث في علوم التربية الذي يمكن أن يوسع حقل دراساته إلى الما فوق إدراكية. وإذا فُهم من الما فوق إدراكية معرفة وتحكم الكائن البشري في مساراته الخاصة الإدراكية، فحينها يجب أن تكون الترجمة، وهي مسار إدراكي أو نشاط ذهني، يجب أن تكون ضرورة ذات بعد ما فوق إدراكي. واهتماما بالدراسات حول الما فوق إدراكية يستفيد الترجميون من تقليد طويل في البحث له مناهجه الخاصة ووسائله. وكما رأينا فهذا البعد الما فوق إدراكي للترجمة يسمح بتفسير آخر لمسار الترجمة عوض النشاط الإدراكي لمعالجة المعطيات. ومن زاوية ما فوق إدراكية الترجمة هي سلسلة أفعال إدراكية وأفعال ما فوق إدراكية. فتحصل الأولى لما يكون المترجم قادرا على اقتراح مباشرة معادلات في لغة الوصول لوحدات الترجمة التي يريد ترجمتها. الأفعال الما فوق إدراكية من جهتها تحصل لما لا يقدر المترجم على اقتراح مباشرة معادلا لوحدة ترجمة، وعليه إذاك بتنشيط الآليات الاستذكار بحثا في ذاكرته العملية أو في ذاكرته الطويلة المدى عن الحل لمشاكل الترجمة التي اعترضته. وقد يكون نظامه ناقصا لحل

مشكلة الترجمة وعليه بالاستعانة بقدراته في التوثيق والتعلم للحصول في مكان آخر غير ذاكرته على حل لمشكلته. وللذكر يوجد مشكل لما الشخص لا يستطيع أن يجد في قاعدة معارفه المعطيات الضرورية للوصول إلى حالة مرغوبة. زيادة تشمل الما فوق إدراكية فكرة تحكم الفرد في أنشطته الذهنية. ومن وجهة نظر ما فوق إدراكية يصبح صعبا قبول فكرة أن مسار الترجمة هو مكون من فترات ترجمة غير واعية وتقريبا آلية وفترات ترجمة واعية. بالتأكيد تسمح التجربة للمترجم بتطوير التآليل ولكن الترجمة ليست بأي شكل نشاطا غير واع. وبالذات فكرة التحكم في مسار الترجمة التي يجب أن تستعاد وتدرس في الترجمية نظرا لكون أحد الفروق بين الخبراء والمبتدئين، هو القدرة الأولين على تملك نظرة شاملة عن المهمة في حين أن المبتدئ يركز على الأجزاء. الخبير يتحكم في مجموع المهمة في حين أن المبتدئ لا يمكنه إلا أن يتحكم إلا في وحدة الترجمة التي يعمل عليها. الما فوق إدراكية تؤكد أيضا على أهمية التقييم الذاتي في كل مسار التعلم لما تسمح للمتعلم بالحكم دائما على فعالية تعلمه دون انتظار تقييم المدرسين. الما فوق إدراكية ليست جزءا مع ذلك من مضامين الدروس. المدرس لا يجب أن يزعم تعليم الما فوق إدراكية. بواسطة صيغ تعليمية مثل السقالة والإشراف الإدراكي والتعلم التعاوني يحدث المدرس حالات تعلم داخل قاعات الدرس تشجع حوارا أصيلا ينبني في نفس الوقت حول المهمات الأصيلة. الخاصية الأساسية لمهمة أصيلة هي أن المتعلمين يجب أن يكونوا قادرين على إعطاءها معنى وأن يكونوا قادرين على تصور الغاية. ولا يجب أن يتصور المتعلم المدرسين كحكام على قدراته أو نقصه في الترجمة. وداخل درس تطبيقي يرافق المدرس الطلاب الذين يعملون جماعات بالإشارة لهم إلى كيفية العمل لما يظهر مشكل خلال إنجاز مهمة. وعوض العمل بالمحاولة والفشل فالمتعلم يطلب مساعدة في لحظة ظهور مشكل.

وبهذه الطريقة وقت الدوام في القاعة يخصص لإنجاز مهمات تتطلب مساعدة مجرب أو تعاون زملاء من الصف. وخارج القاعة قد يستفيد المتعلم من الكم الكبير من الكتب المرجعية التي ألفها مع توال السنين المترجمون المهنيون والترجميون.

ولما يختار مدرس مقاربة أو صيغة تعليمية فعليه أن يكون واعيا بالتغيرات التي قد يحدثها في نظام معارف الطلاب. وعليه أيضا بمعرفة أن اختياره سيكون له نتائج على صورة التي يود المتعلم تكوينها عن نفسه. هذه الفرضية التعليمية تسمح بإبراز بعض الجوانب التحفيزية في التعلم والتعليم. وقد اقترحنا إطارا مفهوميا هو أن الطلاب يكونون فكرة عن مرامي المدرس وأن هذه الفكرة لها تأثير كبير على نجاح تعلمهم. وطالب يرى أن المدرس يتصور التعليم بعبارات التأكد من المعارف، يمكن أن يظهر اهتماما أقل بالدخول تماما في مسار تعلم. بالعكس طالب يعتبر أن المدرس يتصور التعلم كمسار حركي وتدريجي، يمكن أن يعبر عن تحفز أكبر لتعلم وتعلم التعلم بطريقة مستقلة.

ومفاهيم مثل المحفز وصورة الذات وأسلوب التعلم هي جزء من خبرة تعليم لم تول أهمية إلا قليلة بين الترجميين وعلى طوال هذا العمل أكدنا على واقع أن تعليم الترجمية اهتم تقريبا حصرا بالجوانب الإدراكية للتعلم.

ومع الاعتراف بأسبقية المعارف العلمية على أي نوع آخر من المعارف نأمل أن نكون قد سلطنا الضوء على أن الابتكار في تعليم الترجمة سيبقى آملا أجوف طالما أن المسئولين لم يعترفوا بأن تعليم الترجمة هو تحد تربوي.

وأخيرا سمحت دراستنا بإبراز أن العوامل غير الإدراكية في الترجمة وتعلمها تعلب دورا مهما في إدماج الطلاب والمتدربين في الوسط المهني. هذه العوامل تبرز أكثر في حالات مثل دورات التدريب علما بأن هذه تجري في سياقات طبيعية. والعوامل غير الإدراكية التي لاحظنا تشكل علبة آليات أخرى للطلاب لأنه باستعمالها فهم يؤثرون في تكوينهم.

إن جودة وكم التفاعلات التي يدخل فيها الطلاب في سياق التدرب تشكل ميزة ثالثة لدورات التدريب. وأخيرا كشفت دراستنا أن التفاعل هو عامل غير إدراكي الأهم في ادماج الطلاب في سياقات التعلم\العمل. وهو هكذا لأنه حسب الطرح الرئيسي للتفاعلية الرمزية التلاقي مع الاعضاء الآخرين في المجموعة التي ينتمي إليها المتعلم تسمح له بأن يصبح بذاته موضوعا في حد ذاته. وفقط في التفاعل مع الزملاء يبني متعلم صورته عن ذاته كمتعلم. وبنفس الطريقة التفاعل مع عناصر المجموعة المهنية يوفر إمكانية للطالب المتدرب لبناء صورة عن الذات كمترجم.

إن الاختيار يترتب عنه وجوب في نفس الوقت التخلي عن شيء ما. وحصر موضوع بحثنا سمح لنا بتسليط ضياء على الما فوق إدراكية ولكن في نفس الوقت سمح لنا بتحديد مواضيع بحث أخرى لم يمكن تناولها في هذه الدراسة. ومنها:

1- رسم بعض الترجميين صورة واضحة للمبادئ التعليمية التي يطبقها المدرسون في دروس الترجمة التطبيقية. غير أنه سيكون من المهم إجراء بحث وسط المتعلمين شبيه مع ما قام به ماركو فيولا (2003) وسط المدرسين لاتمام هذه الصورة عن الصيغ التعليمية التي يستعملها مدرسو الترجمة. والمتعلمون يمكنهم حسب رأينا أن يساهموا في إتمام هذه الصورة.

2- خلال مدة طويلة ناقش الترجميون مقاربات المطلوب تشجيعها في تكوين مهنيي الترجمة. ومن المهم إذا متابعة النقاش والبحث لمعرفة الانعكاسات التعليمية لتكوين مهنيي ترجمة منظمين تبعا لمراحل مسار الترجمة كنشاط مهني في قطاع الخدمات. وعوض اختزال مسار التكوين إلى مراحل أساسية في فعل الترجمة (فهم وإعادة صياغة) يجب أن نتصور مسار الترجمة منذ لحظة حيث يخبر المترجم بالمهمة المطلوبة حتى لحظة تسليم الترجمة.

3- وموضوع يتطلب جهدا بحث جماعي شبيه بما أنجزته مجموعة جامعة برشلونة حول الكفاءة الترجمية وتصور المؤشرات الخاصة لتحديد مستوي التطور المرتقب من المتعلمين في مختلف مراحل مسار التكوين (نهاية السنة الأولى، نهاية السنة الثانية، نهاية الباكلوريا...). وأخذا بعي الاعتبار المنوال الذي تصوره دريفوس ودريفوس (1986) ورجع إليه شيسترمان (1997: 147) ما هي مثلا المعارف التي تحدد أن متعلما يعتبر كمبتدئ أو متوسط أو خبير؟ هذه المؤشرات تشكل وسيلة تقييم للمسئولين التكوين ولكن تعطي أيضا للمتعلمين فكرة واضحة عن نوع المعارف التي يجب أن يحصلوا عليها في فترة محددة من تكوينهم. وفي متناولهم إذا مجموعة معايير صالحة لتسهيل التقييم الذاتي.

4- وكما تكشف عنه تقارير التدريب رد الفعل الذي يحصل عليه المتعلمون من مراجعيهم خلال التدريب يصبح خيطا موجها لتدرج التعلم. للمدرسين المقبلين وللمدرسين الذين يرغبون في تحسين تقنياتهم في المراجعة ورد الفغل الرجعي سيكون مهما التعمق في تأثير المراجعة والفعل الرجعي على التعلم ومعرفة وجهة نظر المتعلمين.

5- وحسب شيسترمان (1997) مفهوم استراتيجية الترجمة هو جد حاضر في ببليوجرافيا الترجمية. وبالعكس مفهوم استراتيجية التعلم المطبقة على حالة الترجمة ليس بعد موضوع أبحاث معمقة. ونظرا لأن استراتيجيات التعلم تساعد على تحسين التعلم، سيكون مناسبا تسجيل ومنح المتعلمين أمثلة للتطبيق لتحسين تعلمهم.

6- يؤكد بعض المتعلمين في تقاريرهم على أن عددا من الأغلاط التي عاينها مراجعوهم في نصوصهم تعزى إلى قلة الانتباه عوض نقص في أنظمة معارفهم. وسيكون من المهم معرفة إلى أي حد هذا الزعم هو صحيح. ودراسة في هذا المجال قد تكشف مدى فكرة التحكم المضمنة

في فكرة الما فوق إدراكية. وفي دراسات الكتابة \التحرير رهن بما فيه الكفاية على أهمية الما فوق إدراكية. نظرا لكون مرحلة إعادة الصياغة تشكل شكلا خاصا من الكتابة سيكون مهما معرفة ما إذا كانت المعرفة الما فوق إدراكية تعمل بنفس الطريقة في مهمات الترجمة كما في مهمات الكتابة / التحرير.

7- ويبقى مسلكي بحث في الترجمية مجهولين: من جهة، الأسباب التي تدفع بالشباب إلى متابعة الدراسات في الترجمة ومن جهة أخرى، أسلوب التعلم السائد وسط الشباب المقبولين في برامج الترجمة. وكما برهن كولب (1984) معرفة أسلوب التعلم السائد بين المسجلين في برنامج تكوين مهني يوفر للمسئولين والمدرسين معطيات جد مهمة لحظة اختيار صيغة تعليمية أو مقاربة تعلم لمجموعة الدروس برنامج تكوين (اختيار التعلم بالمشاكل في تكوين الأطباء والممرضات؛ اختيار التعلم بالحالات في تكوين المسيرين مثلا).

8- تكوين المدرسين هو طريق بحث ذي أهمية خاصة. ودون معرفة أساسية بالمفاهيم الأساسية في التعليمية والتعليمية فإن المدرس الذي أصبح باحثا لا يمكنه العمل إلا بالمحاولة والخطأ. وسيعرف بصعوبة أين وجهة وهدف سيره. ما هو الشكل الذي يجب مثلا أن يتخذه درس تربوي في الترجمة الذي يضمن من جهة، أن تكوين المهنيين يأخذ بعين الاعتبار خصوصية السياق الكندي ومن جهة أخرى، أن المدرسين زيادة على معرفة التخصص يمتلكون دراية في التعليم كافية لضمان إنتاج معرفة. وحددنا هذا العمل في تعليمية الترجمة، تعليمية ترى كجهد تفكير وتحقيق أنشطة تعليمية وبالضبط التفاعلات بين المدرسين والمتعلمين في ظرف تعلم. وقد أكدنا بالخصوص على الجزء الأول، يعني التخمين في النشاط التربوي. وهذا التخمين يسمح لنا باستخلاص أن التقدم في الترجمية فيما

يتعلق بتعريف مضامين الدروس يضمن تكوين المترجمين المهنيين القادرين على الاندماج في سوق العمل ولكن الترجمية أهملت العوامل غير الإدراكية وهي مع ذلك تعلب دورا أساسيا في تكوين المترجمين.

إن وجود هذه العوامل يوحي بأن تكوين المترجمين سيربح أكثر إذا تتحقق في سياقات تسهل العلاقات البي- شخصية. ويساهم التفاعل الاجتماعي في رسم صورة عن الذات ويبرز البعد الما فوق إدراكي للترجمة وتعلمها. وبفضل هذا البعد الما فوق إدراكي للتعلم ينجح الطلاب بسهولة في التعرف فيما بينهم وبالتالي التحكم أحسن في تكوينهم. وهكذا يصبحون فاعلين في تكوينهم. وكما تؤكد تقارير المتدربين فالاندماج في الحياة العملية وفي مجموعة المترجمين يتطلب شيئا أكثر من الترجمة فقط.

المراجع

Alves, F. (dir.). (2003). *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research.* Amsterdam: John Benjamins.

Arrojo, R. (2005). The ethics of translation in contemporary approaches to translatortraining. Dans M. Tennent (dir.), *Training for the new millennium* (pp. 225-245).Amsterdam: John Benjamins.

Atkins, B. T., et Varantola, K. (1997). Monitoring dictionary use. *International Journal ofLexicography, 10(1), 1-45.*

Audet, M. (2004). La pédagogie Freinet. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *Lapédagogie: Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (pp. 195-208). Montréal:Gaëtan Morin Éditeur.

Bachelard, G. (1969). *La formation de l'esprit scientifique: Contribution à unepsychanalyse de la connaissance objective.* Paris: Librairie philosophique J.Vrin.

Baer, B., et Koby, G. (dir.). (2003). *Beyond the ivory tower: Rethinking translationpedagogy.* Amsterdam: John Benjamins.

Baker, M. (1992). *In other words: A coursebook on translation.* London: Routledge.

Ballard, M. (2005). Téléologie de la traduction universitaire. *META, 50(10),* pp. 48-59.

Balliu, C. (dir.). (2005). Enseignement de la traduction dans le monde [Numéro spécial].*META,50(1).*

Balliu, C. (2007). Cognition et déverbalisation. *META,* 52(1), 3-12.

Bastin, G., et Fiola, M. (dir.). (sous presse). La formation en traduction: pédagogie,

docimologie et technologie [Numéro spécial].

Bell, R. T. (1991). *Translation and translating: Theory and practice.* London: Longman.

Berman, A. (1991). Traduction spécialisée et traduction littéraire. Dans *La traductionlittéraire, scientifique et technique.* Actes du Colloque International organisé

parl'Association Européenne des Linguistes et des Professeurs de Langues (AELPL)

Bernardini, S. (2001). Think-aloud protocols in translation research: Achievements,limits, futur prospects. *Target,* 13(2), 241-263.

Bernardini, S. (2004). The theory behind the practice: Translator training or translatoreducation. Dans K. Malmkjrer (dir.), *Translation in undergraduate degree programs*(pp. 17-29). Amsterdam: John Benjamins.

Bertrand, D., et Foucher, R. (2003). Les transformations du travail des professeurs desuniversités québécoises: Tendances fondamentales et développements souhaités.*Revue des sciences de l'éducation,* 29(2),353 - 374.

Bilodeau, H., Provencher, M., Bourdages, L., Deschênes, A., Dionne, M., et Gagné, P., etcoll. (1999). Les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage des coursà distance. *Distances,* 3(2), 33-67.

Bissonnette, S., et Richard, M. (2004). Le cognitivisme et les implications pédagogiques.Dans C. Gauthier et M. Tardif (dirs.), *La pédagogie: Théories et pratiques del'antiquité à nos jours* (pp. 309-322). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives.* New York: Editions David McKayCompany.

Bloom, B. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques* (M. Lavallée, trad.). Montréal:Entreprises Éducation Nouvelle.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method.* Englewood Cliffs,NJ: Prentice-Hall.

Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E., et M. Pressly, (1990). Self-regulated cognition:Interdependence of metacognition, attributions, and self-steem. Dans B. F. Jones etL. Idol (dirs.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 53-92).

Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Borsch, S. (1986). Introspective methods in research on interlingual and interculturalcommunication. Dans J. House et S. Blum-Kulka (dir.), *Interlingual andintercultural communication: Discourse and cognition in translation*

and secondlanguage studies (pp. 195-210). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Bowker, L. (2004). What does it take to work in the translation profession in Canada in the21 st century? Exploring a database of job advertisements. *META*, 49(4), 960-972.

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and othermysterious mechanisms. Dans F. E. Weinnert et R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition,motivation and understanding* (pp. 65-116). "Hillsdale, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates.

Buzelin, H. (2004). La traductologie, l'ethnographie et la production des connaissances.*META*, 49(4), 729-746.

Buzelin, H., et Folaron, D. (dir.). (2007). La traduction et les études de réseaux /Translation and network studies. [Numéro spécial]. *META, 52(4).*

Caminade, M. (1995). Les formations en traduction et interprétation: Perspectives enEurope de l'Ouest. *ITR*, 8(1), 247-271.

Campbell, S. J. (1991). Towards a model of translation competence. *META*, 37(2/3), 528-

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative languagepedagogy. Dans J. Richards et R. Schmidt (dirs.), *Language and communication*(pp. 2-27). London: Longman.

Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation.* Oxford: Oxford University Press.

Chamberland, G., Lavoie, L., et Marquis, D. *(2006).20 formules pédagogiques.* Québec:Presses de l'Université du Québec.

Chambers, P., Bonin, D., Izaute, M., et Marescaux, P. (2002). Metacognition triggered by asocial aspect of expertise. Dans P. Chambers, M. Izaute et P.-J. Marescaux (dirs.),
Metacognition: Process, function and use (pp. 153-168). Boston, MA: KluwerAcademic.

Charlot, B., Beautier, É. et Rocheux, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... etailleurs.* Paris: A. Colin.

Chesterman, A. (1997). *Memes of translation: The spread of ideas in translation theory.*Amsterdam: John Benjamins.

Chesterman, A. (1998). Communication strategies, leaming strategies and translationstrategies. Dans K. Malmkjrer (dir.), *Translation and language teaching: Languageteaching and translation* (pp. 189-195). Manchester, UK: St. Jerome Publishing.

Chestennan, A. (2000). Empirical research methods in translation studies. Erikoiskieletja kü.annosteoria. Actes du 20 V AKKI-symposium. 27, (pp. 9-22.) Consulté le 22juin 2008. htt;p:/ /www.helsinki.fI/-chesterm/2000lV akki.html

Cohen, A. (1998). *Strategies in /earning and using a second language.* London: Longman.

Colina, S. (2002). Second language acquisition, language teaching and translation studies.

The Trans/ator, 8(1), 1-24.

Colina, S. (2003). *Trans/ation teaching /rom research to the c/assroom.* New York:McGraw-Hill.

Colson, J. (2005). A new computational tool for analyzing translation processes: TheTransCorrect project. *META, 50(2), 573-579.*

Comité Sectoriel de l'Industrie Canadienne de la Traduction. (1999). L'industriecanadienne de la traduction - Stratégie et développement des ressources humaines etd'exportation - rapport fInal. Industrie Canada. Consulté le 22 juin 2008.htt;p:/ /www.uottawa.ca/associations/csictlprinci-f..htm

Conseil Supérieur de l'Éducation. (1992). Pour une école secondaire qui développel'autonomie et la responsabilité. (ISBN: 2-550-23633-5). Québec: Gouvernement duQuébec. Consulté le 4 JUIn 2008http://www.cse.gouv.qc.ca/ENlDownload/index.html?id=50-0389&cat=50-0389 EN

Connier, M. (1998). En tomo a una pedagogia centrada en el estudiante: El método«aprendizaje a través de problemas» aplicado a la tenninologia. *Onomazein,* 3, 177-193.

Connier, M. c., et Francoeur, A. (2000). Bibliographie (1988-1999) lexicologie,lexicographie, tenninologie et tenninographie, traduction et interprétation, langues et

linguistique, dictionnaires, cédéroms. Document de travail. Montréal:
GRESLET Université de Montréal.
Costa, A., et Lowery, L. (1989). *Techniques for teaching thinking.* Pacific Grove, CA:Midwest Publications.
Cronin, M. (2005). Deschooling translation: Beginning of century reflections on teaching translation and interpreting. Dans M. Tennent (dir.), *Training for the newmillennium* (pp. 249-265). Amsterdam: John Benjamins.
Dancette, J. (1992). L'enseignement de la traduction. Peut-on dépasser l'empirisme? *TrR,*5(2), 163-169.
Dancette, J. (1995). *Parcours de la traduction, étude expérimentale du processus detraduction.* Lille: Presses Universitaires de Lille.
Danks, J. H., Shreve, G., Fontain, S., McBeath, M. (dirs.). (1997). *Cognitive processes intranslation and interpreting.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
Davidson, J., Deuser, R., et Sternberg, R. (1994). The role of metacognition in problemsolving. Dans J. Metcalfe et A. P. Shimamura (dir.), *Metacognition: Knowing aboutknowing* (pp. 207-226). Cambridge, MA: The MIT Press.
Davis, B. (2004). *Inventions ofteaching.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
De Buisseret, 1. (1975). *Deux langues, six idiomes.* (Nouvelle édition du Guide durédacteur). Ottawa: Carlton-Green Publishing.
Dechert, H., et Sandrock, U. (1986). Thinking aloud processes: The decomposition oflanguage processing. Dans V. Cook (dir.), *Experimental approches to secondlanguage learning* (pp. 111-126). Oxford: Pergamon Press.
Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à latraduction de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique.* Ottawa: Éditions del'Université d'Ottawa.
Delisle, J. (1981). De la théorie à la pédagogie. Dans J. Delisle (dir.), *L'enseignement del'interprétation et de la traduction: De la théorie à la pédagogie* (pp. 135-151).
Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

Delisle, J. (1988). L'initiation à la traduction économique. *META,* 33(2),204-215.
Delisle, J. (1992). Les manuels de traduction: Essai de classification. *TTR,* 5(1), 17-48.
Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traductionprofessionnelle de l'anglais vers les français.* (1 re éd). Ottawa: Les Presses del'Université d'Ottawa.
Delisle, J. (1998). Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage enenseignement de la traduction. Dans I. G. Izquierdo et J. Verdegal (dirs.), *Losestudios en traducci6n: Un reto didactico* (pp. 13-43). Castello de la Plana:Publicacions de la Universitat Jaume 1.
Delisle, J. (2003). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traductionprofessionnelle de l'anglais vers le français* (2e éd.). Ottawa: Les Presses del'Université d'Ottawa.
Delisle, J., Lee-Jahnke, H., et Cormier, M. C. (dir.). (1999). Terminologie de la traduction.Transl~tion terminology. Terminologia de la traduccion. Terminologie der:Übertsetzung. Amsterdam: John Benjamins.
Delisle, J., et Lafond, G. (2007). Histoire de la traduction-History of translation (Version 6)[cédérom]. Ottawa: Université d'Ottawa.
Desbiens, J-F. (2004). Le béhaviorisme et l'approche scientifique dé l'enseignement. Dans
C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie: Théories et pratiques de l'antiquité ànos jours* (pp. 289-308). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
Dewey, J. (1944). *Democracy and Education.* New York: The Free Press.
Dollerup, C. (1993). Systematic feedback in the teaching of translation. Dans C. Dollerup etA. Lindegaard (dirs.), *Teaching Translation and Interpreting* 2 (pp. 121-132).Amsterdam: John Benjamins.
Dreyfus, H. L., et Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine.* Oxford: Blackwell, The FreePress.
Dubé, L. (2000). *Psychologie de l'apprentissage* (3e éd). Sainte-Foy (Québec): Presses del'Université du Québec.

Durieux, C. (1995). *Apprendre à traduire: Prérequis et test.* Paris: Maison du dictionnaire.

Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction: Enjeux et démarches. *META, 50(1)*,36-47.

Durieux, C. (2007). L'opération traduisante entre raison et émotion. *META,* 52(1),48-55.

Dweck, C. S. (1989). Motivation. Dans A. Lesgold et R. Glaser (dirs.), *Foundationsfora cognitive psychology of education* (pp. 87-137). Hillsdale, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and developement.*Philadelphia, PA: Psychology Press.

Echeverri, A. (2005). La importancia de la investigaci6n colaborativa en la pedagogia de laraducci6n. Dans A. Clas, G.L. Bastin, H. Buzelin, J. Dancette, J. Lavoie, E.Valentine et coll. « Pour une traductologie proactive » - Colloque international du50e anniversaire de MET A. Montréal. [Sur cédérom]. [En ligne] Consulté le 22 juin2008. http://beta.erudit.orgllivre/meta/2005/000230co.pdf

Enns-Connolly, E. (1985). Translation as an interpretative act: A narrative study oftranslation university-Ievel foreign language teaching. Thèse de doctorat nonpubliée. University of Toronto, Toronto.

Ericsson, K., et Simon, H. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (Éd. Révisée).Cambridge, MA: MIT Press.

Faerch, c., et Kasper, G. (1987). From product to process: Introspective methods in secondlanguage research. Dans C. Faerch et G. Kasper (dir.), *Introspection in secondlanguage research* (pp. 5-23). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

Fiola, M. (2003). *La notion de programme en didactique de la traduction professionnelle:,Le cas du Canada.* Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 111-SorbonneNouvelle, École Supérieure d'Interprètes et des Traducteurs, Paris~

Flaven, H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitivedevel0pmentalinquiry. *American Psychologist,* 34(10), 906-911.

Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. Dans

F. E. Weinert et R. H. Kluwe (dirs.), *Metacognition, motivation, and understanding*(pp. 21-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Franco, J. (2005). BITRA. Bibliografia de interpretaci6n y traducci6n. [Base de données enligne]. Consultée le 17 JUIn 2005.*http://cvl.cpd.* ua.es/tra intlusulbuscar.asp ?idioma=es

Fraser, J. (1996). The translator investigated: Learning from translation processanalysis. *The Translator,* 2(1), 65-79.

Gagné, R. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application àl'enseignement.* Montréal: Les Éditions HRW.

Gambier, Y. (2000). Professionnaliser la formation des traducteurs? Dans Formation destraducteurs. Communication présentée au Colloque International Rennes 2, 22-23septembre. Rennes. [Sur cédérom].

Gambier, Y. (2003). Les passeurs langagiers: Réflexions sur les défis de la formation. Dans

G. Mareschal, L. Brunette, E. Valentine et Z. Guével (dirs.), *La formation à latraduction professionnelle* (pp. 3-22). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Gambier, Y., et Van Doorslaer, L. (dir.). (2004). *Translation Studies Bibliography.*Amsterdam: John Benjamins.

Gauthier, C. (2004). De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle. Dans

C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie: Théories et pratiques de l'antiquité ànos jours* (pp. 132-154). Montréal: Ga~tan Morin Éditeur.

Gerloff, P. (1987). Identi:f)ring the unit of analysis in translation: Sorne uses of think-aloudprotocol data. Dans C. Faerch et G. Kasper (dir.), *Introspection in second languageresearch* (pp. 135-158). Philadelphia, PA: Multi1ingual Matters.

Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training.*Amsterdam: John Benjamins.

GHe, D. (2005). *La traduction: La comprendre, l'apprendre.* Paris: Presses Universitairesde France.
Gonzâlez Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom.* Amsterdam:John Benjamins.
Gouadec, D. (1994). L'assurance qualité en traduction - perspectives professionnelles,implications pédagogiques. Présentation plénière non publiée. 1 JornadasInternacionales de Traduccion e Interpretacion, Universidad de las Palmas de GranCanaria.
Gouadec, D. (2002). *Profession: Traducteur.* Paris: La Maison du Dictionnaire.
Gouadec, D. (2003). Notes on translation training (replies to a questionnaire). Dans
Pym, A., C, Fallada., C, J.R, Biau, J, Orestein (dirs.), *Innovation and e-learning intranslator training* (pp. 11-19). Tarragone (Espagne): Intercultural Studies Group Universitat Rovira i Virgilio
Hansen, G. (2003). Controlling the process: Theorctical and methodological reflections onresearch into translation processes. Dans F. Alves (dir.), *Triangulàting translation:Perspectives in process oriented research* (pp. 25-42). Amsterdam: John Benjamins.
Hansen, G. (2005). Experience and emotion in empirical translation research with thinkaloudand retrospection. *META, 50(2), 511-521.*
Harris, B. (1973). La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et lasémantique. Dans J. McA'Nulty (dir.), *Problèmes de sématique* (pp. 133-146).
Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
Harris, B. (1977). *The importance of natural translation.* Ottawa: École de traducteurs etd'interprètes, Universitité d'Ottawa.
Hosington, B., et Horguelin, P. (1980). A practical guide to bilingual revision. Montréal:Linguatech.
Holmes, J. S. (2000). The name and nature of translation studies. Dans L. Venuti (dir.), *TheTranslation studies reader* (pp. 172-185). London: Routledge. (Texte publiéoriginellement en 1972)

Horguelin, P. (1975). Table ronde sur l'enseignement de la traduction. *META, 20(1), 42-57.*

Horguelin, P. A. (1981). *Anthologie de la manière de traduire.* Montréal: Linguatech.

Horguelin, P. A. (1985). *Pratique de la révision.* Montréal: Linguatech.

Horguelin, P., et Brunette, L. (1998). *Pratique de la révision.* Montréal: Linguatech.

House, J., et S. Blum-Kulka (dirs.). (1986). *Interlingual and intercultural communication:Discourse in cognition and second language acquisition studies.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Humbley, J. (2002). Nouveaux dictionnaires, nouveaux rapports avec les utilisateurs.*META,* 47(1), 95-104.

Hurtado, A. (1996). La cuestion deI método traductor, método, estrategia y técnica de traduccion. *Sendebar,* 7,39-57.

Hurtado, A. (dir.). (1999). *Ensenar a traducir: Metod%gia en /a lormaciôn detraductores e intérpretes, teoria y fichas practicas.* Madrid: Edelsa.

Hurtado, A. (2004). *Traducciôn y traduct%gia.* Madrid: Câtedra.

Hymes, D. H. (1971). *On communicative competence.* Philadelphia, PA: University ofPennsylvania Press.

Jaaskelainen, R. (2002). Think-aloud protocol studies into translation: An annotatedbibliography. *Target,* 14(1), 107-136.

Jaaskel~inen, R., et Tirkkonen-Condit, S. (1988). Automatised processes in professional vs.non-professional translation: A think-aloud protocol. Dans S. Tirkkonen-Condit(dir.), *Empirica/ research in translation and intercu/tura/ studies* (pp. 89-110).Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Jakobsen, A. L. (1999). Logging target text production with *Trans/og.* Dans G. Hansen(dir.), *Probbing the process in translation: Methods and resu/ts* (pp. 9-20).Copenhaguen: Samfundslitteratur.

Jakobson, R. (1966). On linguistic aspects of translation. Dans R. A. Brower (dir.), *Ontranslation* (pp. 232-239). New York: Oxford University Press. (Texte publié originellement en 1959)

Jensen, E. (1995). *Brain-based learning and teaching.* Del Mar, CA: Turning Point.

John Benjamins Publishing Company. Translation studies bibliography. [Base de donnéesen ligne]. Consulté le 28 avril 2008. http://www.benjamins.comlonline/tsb/

Johnson, D., et Johnson, R. (1991). *Learning together and alone.* Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.

Jones, B. F., et Idol, L. (dir.). (1990). *Dimensions of thinking and cognitive instruction.*Hillsdale , NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers.* Manchester, UK: St. Jerome Publishing.

Kiraly, D. (1995). *Pathways to translation: pedagogy and process.* Kent, OH: The KentState University Press.

Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education.* Manchester,UK: St. Jerome Publishing.

Kluwe, R. H. (1987). Executive decisions and regulation of problem solving behavior.Dans F. E. Weinert et R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation andunderstanding* (pp. 31-64). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning anddevelopment.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Konigs, F. G. (dir.). (1996). Le(s) processus de traduction/translation process(es). [Numérospécial]. *META, 41(1).*

Koustas, J. (dir.). (1992). La pédagogie de la traduction: Questions actuelles et miscellanéestraductologiques. [Numéro spécial]. *ITR, 1.*

Krings, H. (1986). Translation problems and translation strategies of advanced Germanlearners of French (L2). Dans J. House et S, Blum-Kulka (dirs.), *Interlingual andintercultural communication.* (pp. 263-275). Tübingen: Gunter Narr.

Krings, H. (1987). The use of introspective data in translation. Dans C. Faerch et G. Kasper(dirs.), *Introspection in second*

language research (pp. 159-176). Philadelphia: Multilingual Matters LTD.

Kuhl, J. (1987). Feeling versus being helpless: Metacognitive mediation of failured-inducedperformance deficits. Dans F. E. Weinert et R. H, Kluwe (dir.), *Metacognition,motivation and understanding* (pp.217 -235). Hillsdale, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates.

Kussmaul, P. (1995). *Training the translator.* Amsterdam: John Benjamins.

Ladmiral, J.-R. (1979). *Traduire: Théorèmes pour la traduction.* Paris: Petite bibliothèquePayot.

Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2e éd.). Montréal:Beauchemin.

Langevin, L. (2007). La formation des professeurs de la relève. Dans L. Langevin (dir.),*Formation et soutien à l'enseignement universitaire* (pp. 81- 115). Québec: Pressesde l'Université du Québec.

Larose, R. (dir.). (1988). L'enseignement de la traduction au Canada. [Numéro spécial].*META,* 33(2).

Larose, R. (1989). *Théories contemporaines de la traduction* (2e éd.). Québec: Pressesde l'Université du Québec.

Larose, R. (1994). [Compte rendu du livre *La traduction raisonnée]. Target,* 6, 249-252.

Larson, M. (1998). *Meaning-based translation* (2e éd.). New York: University Press ofAmerica.

Lasnier, F. (2000). *Réussir laformationpar compétences.* Montréal: Guérin.

Laukkanen, J. (1996). Affective and attitudinal factors in translation processes. *Target,*8(2), 257-274.

Lavallée, F. (2005). *Le traducteur averti: Pour des traductions idiomatiques.* Brossard(Québec): Linguatech.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* (3e éd.). Montréal: ÉditionsGuérin.

Le Moigne, J. L. (1994). *Le constructivisme.* Paris: ESF.

Le Moigne, J. L. (1995). *Les épistémologies constructivistes.* Paris: Presses Universitairesde France.

Lee-Jahnke, H. (dir.). (2001). Évaluation: Paramètres, méthodes, aspects pédagogiques.[Numéro spécial]. *META, 46(2).*

Lee-Jahnke, H. (2005). New cognitive approaches in process-oriented translation training.*META, 50(2), 359-377.*

Lee-Jahnke, H. (dir.). (2005). Processus et cheminements en traduction et interprétation[Numéro spécial]. *META, 50(2).*

Livbverg, 1., et Mees, 1. M. (2003). Patterns of dictionary use in non-domain-specifictranslation. Dans F. Alves (dir.), *Triangulating translation* (pp. 123-136).

Amsterdam: John Benjamins.

Ljudskanov, A. (1968). *Traduction humaine et traduction mécanique.* Paris: Dunod.

Loiola, F., et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université etconceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation,* 27(2), 305-326.

Lorscher, W. (1986). Linguistic aspects of translation processes: Towards an analysis oftranslation performance. Dans House, J., et Blum-kulka, S (dirs.), *Interlingual andintercultural communication* (pp. 277-292.). Tübingen: Gunter Narr.

Lorscher, W. (1988). Thinking-aloud as a method for collecting data on the translationprocess. Dans S. Tirkkonen-Condit (dir.), *Empirical research in translation andintercultural studies* (pp. 67-77). Tübingen: Gunter Narr Yerlag.

Lorscher, W. (1989). Models of translation processes: Claim and reality. *Target,* 1(1), 43-68.

Lorscher, W. (1991). *Translation performance, translation process, and translationstrategies: A psycholinguisitic investigation.* Tübingen: Gunter Narr Yerlag.

Mager, R. (1962). *Preparing instructional objectives.* Palo Alto, CA: Fearon Publishers.

Mager, R. (1977). *Comment définir des objectifs pédagogiques.* (Decote, G. trad.). Paris:Bordas.

Maier, C. (dir.). (2000). Evaluation and translation. [Numéro spécial]. *The Translator, 6(2).*

Maier, c., et Massardier-Kenney, F. (1993). Toward an expanded pedagogy of specializedtranslation. Dans S. E. Wright et J. L. Wright (dirs.), *Scientific and technicaltranslation* (pp. 151-160). Amsterdam: John Benjamins.

Maier, N. (1970). *Problem solving and creativity in individuals and groups*. Belmont, CA:Brooks/Cole.

Malena, A. (2003). [Compte rendu du livre *A socio-constructivist approach to translatoreducation: Empowermentfrom theory to practice]. META,* 48(4), 596-597.

Malmkjrer, K. (dir.). (2004). *Translation in undergraduate degree programs*. Amsterdam:John Benjamins.

Marzano, R. 1., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C.,et coll. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum andinstruction.* Alexandria, Y A: Association for Supervision and. CurriculumDevelopement.

Mauriello, G. (1999). Training translators to face the challenges of the future. Dans Actesdu Xye congrès mondial de la Fédération Internationale des Traducteurs (FIT).Traduction - Transition (pp. 170-175). Mons (Belgique): FIT.

Mayoral, R. (2003). Notes on translator-training (replies to a questionnaire). Dans A. Pym,C. Fallada, J. R. Biau et 1. Orenstein (dir.), *Innovation and e-learning in translatortraining* (pp. 3-10). Tarragone (Espagne): Intercultural Studies GroupUniversitat Rovira i Virgilio

McCombs, B. L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitiveand affective leaming strategies. Dans C. Weinstein., E. Goetz. et P. Alexander(dirs.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction andevaluation* (pp. 141-171). New York: Academic Press.

Meertens, R. (2006). *Guide anglais-français de la traduction* (4e éd. entièrement révisée etmise à jour). Paris: Chiron éditeur.

Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société: Nouvelle traduction et introduction deDaniel Cefaï et Louis Quéré* (Cefaï, D. et Quéré, L. trad.). Paris: PressesUniversitaires de France.Meirieu, P. Petit dictionnaire de pédagogie. Consulté le 30 mars 2008.http://www.meirieu.comIDICTIONNAIRE/dictionnaire1iste.htm

Meirieu, P. (2001). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020: Quels défis etquelles conséquences pour les politiques de l'UNESCO ?: UNESCO. Consulté le 12juin 2008.http://www.meirieu.comlRAPPORTSINSTITUTION NELSIUNESC02020.pdf

Mondhal, M., et Jensen, K. (1996). Lexical search strategies in translation. *META, 41(1)*,97-113.

Mossop, B. (2003a). School, practicum and profcssionnal development workshop: Towarda rational sequence of topics. Dans G. Mareschal, L. Brunette, E. Valentine et Z.

Guével (dir.), *Laformation à /a traduction professionnelle* (pp. 47-64). Ottawa: Lespresses de l'Université d'Ottawa.

Mossop, B. (2003b). What should be taught at translation school? Dans A. Pym, C. Fallada,

J. R. Biau et J. Orenstein (dir.), *Innovation and e-/earning in trans/ator training* (pp.20-22). Tarragone (Espagne): Intercultural Studies Group Universitat Rovira iVirgilio

Mossop, B. (2006). *Revising and editing for trans/ators* (2c éd.). Manchester UK: St.Jerome Publishing.

Moya, V. (2004). *La se/va de /a traducciim.* Madrid: Câtedra.

Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la tra,duction.* Paris: Gallimard.

Neubert, A. (1984). Textbound translation teaching. Dans W. Wilss et G. Thome (dir.), *DieTheorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert for dir Übersetzungs- und*

Dolmetschdidaktik (pp. 61-70). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Neubert, A. (1994). Competence in translation: A complex skill, how to study it and how toteach it? Dans M. Snell-Hornby, F. Ponchhaker et H. Kaindl (dir.), *Translationstudies an interdiscipline* (pp. 411-420). Amsterdam: John Benjamins.

Neubert, A. (2000). Competence in language, languages, and in translation. Dans. C.Schaffner et B. Adab (dir.), *Developing translation competence* (pp. 3-18).Amsterdam: John Benjamins.

Neubert, A. et G. Shreve. (1992). *Translation as text.* Kent, OH: Kent State UniversityPress.

Neves, J. (2005). We do not teach translation, we train translators. Interview with YvesGambier. *Translating today* (2), 23-25.

Newell, A., et Simon, H. (1956). *The logic theory machine: A complex informationprocessing system.* Article présenté à la Darmouth Summer Research Conference on

Artificial Intelligence, Hanover, NH. Réimprimé dans *IRE Transactions onInformation Theory, IT-2,* No. 2. 61-79.

Newell, A., et Simon, H. (1972). *Human problem solving.* Englewood Cliff s, NJ: PrenticeHall.

Newmark, P. (1988). *A Textbook of translation.* New York: Prentice Hall International.

Nida, E. (1966). Principles of translation as exemplified by Bible translation. Dans R. A.

Brower (dir.), *On translation* (pp. 11-31). New York: Oxford University Press.

Nisbett, R. E., et Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports onmental processes. *Psychological Review,* 84(3),231-259.

Nord, C. (1991a). *Text analysis in translation: Theory, methodology and didacticapplication of a modelfor translation-oriented text analysis.* Amsterdam: Rodopi.

Nord, C. (2005). Training functional translators. Dans M. Tennent (dir.), *Training for thenew millenium: Pedagogies for translation and interpreting* (pp. 209-223).Amsterdam: John Benjamins.

Office québécois de la langue française. (OQLF). Grand dictionnaire tenninologique.[Dictionnaire en ligne] Consulté le 2 novembre 2007.http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/ gdt.html.

Orozco, M. (2002). Revision de investigaciones empiricas en traduccion escrita. *TRANS, 6,*63-85.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know.*Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

PACTE. (2005). Investigating translation competence: Conceptual and methodologicalissues. *META, 50(2), 609-619.*

Paris, S. G. (2002). When is metacognition helpful, debilitating, or benign? Dans P.Chambers, M. Izaute et P.-J. Marescaux (dirs.), *Metacognition: Process, function,and use* (pp. 105-120). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.Paris, S. G., et Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learningand instruction. Dans B. F. Jones et L. idol (dirs.), *Dimesions of thinking andcognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates,Publishers.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3e ed.).· ThousandOaks, CA: Sage Publications.

Piaget, J. (1979). La psychogène se des connaissances et sa signification épistémologique.Dans M. Piatelli-Palmarini (dir.), *Théories du langage théories de l'apprentissage:Le débat entre Noam Chomsky et Jean Piaget* (pp. 54-64). Paris: Éditions du Seuil.

Pinker, S. (2002). *The blank slate: The modern denial of human nature.* New York:Penguin Books.

Politis, M. (dir.). (2007). Traductologie: une science cognitive [Numéro spécial]. *META,*52(1).

Pym, A. (1993). *Epistemological problems in translation and its teaching: A seminar forthinking students.* Calaceit (Teruel), Espagne: Caminade.

Pym, A. (2000). *Negotiating the frontier.* Manchester, UK: St. Jerome Publishing.

Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age. *META,* 48(4), 481-497.

Pym, A., C, Fallada., C, J.R, Biau,et J, Orestein, *Innovation and e-learning in translatortraining.* Tarragone (Espagne): Intercultural Studies Group Universitat Rovira iVirgilio

Pym, A. (2005). Training translators: Ten recurrent naiveties. *Translating Today* (2), 3-6.

Raynal, F., et Rieunier, A. (2005). *Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés.* Paris: ESFÉditeur.

Roberts, R. (1984). Compétence du nouveau diplômé en traduction, traduction et qualité delangue. Dans *Actes du Colloque, Société des Traducteurs du Québec/Conseil de*

lalangue française (pp. 172-184). Québec: Éditeur officiel du Québec.

Robertson, J., et Bond, C. (2005). The research/teaching relation: A view from the 'edge'*.Higher Education, 50, 509-535.*

Robinson, D. (1997). *Becoming a translator: An accelerated course.* London: Routledge.

Robinson, D. (2003). *Becoming a translator: An introduction to the theory and practice oftranslation.* (2e éd.). London: Routledge.

Rogers, C. R. (1976). *Liberté pour apprendre* (D. L. Bon, trad.). Paris: Dunod.

Rothe-Neves, R. (2003). The influence of working memory features on sorne formalaspects of translation performance. Dans F. Alves (dir.), *Triangulating translation:*
Perspectives in process oriented research (pp. 97-119). Amsterdam: JohnBenjamins.

Rouleau, M. (2001). *Initiation à la traduction générale: Du mot au texte.* Brossard(Québec): Linguatech.

Sager, J. C. (1984). Reflections on the didactic implications of an extended theory oftranslation. Dans W. Wilss et G. Thome (dirs.), *Die Theorie des übersetzens und ihrAufschlftert for die Übersetzungs- und Dolmestschdidaktik* (pp. 333-43). Tübingen:Gunter N arr Verlag.

Sager, J. C. (1994). *Language engineering and translation.* Amsterdam: John Benjamins.Schfiffner, C., et Adab, B. (2000). *Developing translat,i on competence.* Amsterdam: JohnBenjamins.

Schâffner, C. (2004a). [Compte rendu du livre *A Socio-constructivist approach totranslator education: Empowerment from theory to practice]. Target,* 16(1), 177-162.

Schâffner, C. (dir.). (2004b). *Translation research and interpreting research: Traditions,gaps and synergies.* Toronto: Multilingual Matters.

Schoenfeld, A. H. (1989). Teaching mathematical thinking and problem solving. Dans L.B. Resnick et L. E. Klopfer (dir.), *Toward the thinking curriculum: Currentcognitive research*

(pp. 1-19). Alexandria, VA: Association for Supervision andCurriculum Development
Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science, 26,*113-125.
Schraw, G., et Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational PsychologyReview,* 7(4),351-371.
Scott-Tennent, C., Gonzâlez Davies, M., et Rodriguez Torras, F. (2000). Translationstrategies and translation solutions: Design of a teaching prototype and empiricalstudy of its results. Dans A. Beeby, D. Ensinger et M. Presas (dir.), *Investigatingtranslation: selected papers from the 4th international congress on translation,Barcelona,* 1998 (pp. 1O7-116). Amsterdam: John Benjamins.
Séguinot, C. (1988). A study of student translation strategies. Dans S. Tirkkonen-Condit(dir.), *Empirical research in translation and intercultural studies* (pp. 79-88).Tübingen: Gunter Narr Verlag.
Séguinot, C. (dir.). (1989). *The translation process.* Toronto: H.G. Publications.
Séguinot, C. (1991). A Study of Students Translation Strategies. Dans S. Tirkkonen-Condit(dir.), *Empirical research in translation and intercultural studies* (pp.79-88).Tübingen: Gunter Narr.
Séguinot, C. (1996). Sorne thought about think-aloud protocols. *Target,* 8(1), 75-95.
Séguinot, C. (1997). Accounting for variability in translation. Dans J. E. Danks, G. M.
Shreve, S. B. Fountain et M. K. McBeath. (dir.), *Cognitive processes in translationand interpreting* (pp. 104-119). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
Seleskovitch, D. (1968). *L'interprète dans les conférences internationales. Problèmesde langage et de communication.* Paris: Minard.
Seleskovitch, D., et Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire.* Paris: Didier.
Seleskovitch, D., et Lederer, M. (2002). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation.* Paris:Didier Érudition.

Shreve, G. (1997). Cognition and the evolution of translation competence. Dans J. H.Danks, G. M. Shreve, S. B. Fountain et M. K. McBeath (dir.), *Cognitive pro cessesin translation and interpreting* (pp. 120-136). Thousand Oaks, CA: SagePublications.

Shreve, G. (1998). *The ecology of the language industry: Prospects and problems. KeynoteAddress.* Communication non publiée présentée à la Conference language inbusiness / Language as business, Kent, OH.

Shreve, G. et Koby, G. (1997). Introduction. Dans J. H. Danks, G. M. Shreve, S. B.Fountain et M. K. McBeath (dir.), *Cognitive pro cesses in translation andinterpreting* (pp. xi-xviii). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Simard, D. (2004). Carl Rogers et la pédagogie ouverte. Dans Dans C. Gauthier et M.Tardif (dir.), *La pédagogie: Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (pp.209-235). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Singh, R. (2007). Unsafe at any speed? Some unfinished reflections on the 'cultural turn' intranslation studies. Dans P. St. Pierre et P.C. Kar (dirs.), Dans *Translation - Reflections, refractions, transformations* (pp. 73-84). Amsterdam: John Benjamins.

Singh, R., et Kandiah, T. (2005). On retrieving the baby. Dans A. Clas, G.L. Bastin, H.

Buzelin, J. Dancette, J. Lavoie, E. Valentine et coll. « Pour une traductologieproactive » - Colloque international du 50e anniversaire de *META*. Montréal. [Surcédérom]. [En ligne] Consulté le 22 juin 2008.http://beta.erudit.orgllivre/meta/2005/000213co.pdf

Skinner, B. F. (1968a). *La Révolution scientifique de l'enseignement* (A. Richelle, trad.).Bruxelles: Charles Dessart.Skinner, B. F. (1968b). *The technology ofteaching.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, E., Chapman, M., et Baltes, P. (1988). Control, means-ends, and agencybeliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal ofPersonality and Social Psychology,* 11(3),369-388.

Skinner, E. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and and SocialPsychology* 17(3), 549-570.

Smith, S. L. (1991). *Report of the commission ofinquiry on canadian university education.*Ottawa: Association of Universities and Colleges of Canada.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive.*Montréal: Les Éditions Logiques.

Tardif, M. (2004). Le projet de création d'une science de l'éducation au XXe siècle. Dans

C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie: Théories et pratiques de l'antiquité à*

nos jours (pp. 277-288). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Tayler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: TheUniversity of Chicago Press.

Tennent, M. (2005). *Trainingfor the new millennium.* Amsterdam: John Benjamins.

Tirkkonen-Condit, S. (1991). *Empirical research in translation and intercu/tural studies /*

selected papers of the TRANSIF Seminar, Savonlinna 1988. Tübingen: Guter NarrVerlag.

Toury, G. (1980). The translator as a non conformist to be. Dans S. O. Poulsen et W. Wilss(dirs.), *Die Theorie des übersetzens und ihr Aufschlj3ert for die Übersetzungs-undDolmestschdidaktik* (pp. 180-198). Tübingen: Gunter Narr.

Toury, G. (1988). Experimentation in translation studies: Achievements, prospects andsorne pitfalls. Dans S. Tirkkonen-Condit (dir.), *Empirical research in translationand intercu/tural studies* (pp. 45-65). Tübingen: Guter Narr Verlag.

Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies - and beyond.* Amsterdam: John Benjamins.

Valentine, E., Guével, Z., et Bastin, G. L. (dir.). (2003). Traduction etenseignementITranslation and teaching [Numéro spécial]. *META, 48(3).*

Van Doorslaer, L. (2005). The indicative power of key word system. A quantitativeanalysis of the key words in *Translation Studies Bibliography.* Dans A. Clas, G.L.

Bastin, H. Buzelin, J. Dancette, J. Lavoie, E. Valentine et coll. « Pour unetraductologie pro active » - Colloque international du 50e anniversaire de *META*.

Montréal. [Sur cédérom]. [En ligne] Consulté le 22 juin 2008.http://beta.erudit.orgllivre/meta/2005/000225co.pdf

Vermeer, H. (1996). *A skopos theory of translation - Some arguments for and against.*

Heidelberg: TexTconTexT Verlag.

Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects oflearning styles andstrategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31,25-50.

Viau, R. (2004). Pourquoi faut-il innover? *Gestion*, 29(1),26-29.

Vienne, 1. (1994). Toward a pedagogy of «translation in situation». *Perspectives* 2(1). pp.51-59.

Vienne, J. (1998). Vous avez dit compétence traductionnelle? *META*, 43(2), 187-190.

Vinay, J. P., et Darbelnet, J. (1968). *Stylistique comparée du français et de l'anglais:Méthode de traduction. Nouvelle édition revue et corrigée.* Paris et Montréal: Didieret Beauchemin.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychologicalprocesses.* Cambridge (MA): Harvard University Press.

Watson, 1. B. (1925). *Behaviorism.* New York: Norton.

Weinert, F. (1987). Metacognition and motivation as determinants of effective learning andunderstanding. Dans F. E. Weinert et R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation,and understanding* (pp. 1-16). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wilss, W. (1982). *The science of translation: Problems and methods.* Tübingen: GunterNarr Verlag.

Wilss, W. (1983). Translation strategy, translation method and translation technique:Towards a clarification of three translational concepts. *Revue de PhonétiqueAppliquée*, 67-68-69, 143-151.

Wilss, W. (1994). A framework for decision-making in translation. *Target*, 6(2), 131-150.

Wilss, W. (1996). *Knowledge and skills in translator behavior.* Amsterdam: JohnBenjamins.

Zabalbeascoa, P. (2000). From techniques to types of solutions. Dans' A. Beeby, D.Ensinger et M. Presas (dirs.), *Investigating translation: Selected papers /rom the 4thinternational congress on translation* (pp. 117-127). Amsterdam: John Benjamins.

Zachary, M. (1999). La méthode de l'apprentissage par problèmes appliquée àl'enseignement de la traduction. Dans Actes du XVe congrès mondial de laFédération Internationale des Traducteurs (FIT). Traduction - Transition (pp. 322-327). Mons (Belgique): FIT.

مع زملاء محنكين هو ذو قيمة تكوينية لهم. فهم يتعرفون في زملائهم على مورد مهم للمعلومات ويتصورون تواجد مترجمين آخرين في محل العمل كسند لا بد منه.

ولمدرسي الترجمة منفعة في التعرف على أراء الطلبة لفتح مكان أكبر للعمل التعاوني والتشاركي في دروس الترجمة. وإذا كان كما تؤكد على ذلك تقارير التدريب بأن عمل الترجمة يتم في جزء كبير منه جماعة فإن ممارسات المدرسين لا يمكنها أن تتجاهل مثل هذه الحقيقة. وبالطبع فأبحاث معمقة ومن طبيعة تفسيرية ضرورية لتسليط الضوء على هذا الجانب ولتحديد في أي مدى سيستعين المدرسون بأنشطة جماعية في تكوين المترجمين وأي نوع تأثير لهذه الأنشطة على التكوين الجامعي للمترجمين. وكما قال دوليل عام 1980 نجهل كل ما يجري في قاعات الدرس. وبحث بين الطلاب سيسمح برسم صورة أمينة للصيغ التعليمية التي يتبعها المدرسون.

التقييم الذاتي:

العامل الثاني هو التقييم الذاتي. وبما أن دليل كتابة التقرير هو تمرين تقييم ذاتي للدورة فإن النتيجة ليست بمفاجئة. التقييم الذاتي هو حكم الطلاب على تجربة دورة التدريب وعلى قدرتهم على العمل في مجوعة ممارسة. التقييم الذاتي هو نشاط ما فوق إدراكي بامتياز ويسمح للفرد بالحكم على حالة معارفه. وكما يؤكد براون (1987: 88) كل عملية تعلم نشيط يترتب عنها تحسين وضبط دائم بواسطة تنظيم ذاتي أو تنظيم خارجي. ونشاطان خاصان بالتنظيم الذاتي هما تتبع وتصحيح الأغلاط. لأن جزءا مهما من التعلم يكون فرديا فكل متعلم له مصلحة في تحسين قدرته على تقييم كفاءته. ويتعلق الأمر بنشاط أساسي لكل مشروع إدراكي من واقع كون القدرة على معرفة ما إذا كانت قدرة المتعلم على القيام بفعل ما تتم أولا من خلال التأكد من كون الفرد قادرا على إنجازها. في حالة الترجمة يلعب التقييم الذاتي دورا أساسيا، نظرا لأن كل مترجم يجب أن يكون قادرا على تحديد

رؤية جديدة في تعليم الترجمة



دار الحامد للنشر والتوزيع

الأردن-عمان

هاتف: 5231081 فاكس: 96265235594+

ص.ب:366 عمان 11941 الأردن

E-mail:dar_alhamed@hotmail.com

E-mail:Daralhamed@yahoo.com

